

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Distanční vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním

Distance education of pupils with the need for support due to different  
cultural and living conditions

Miroslava Haplová

Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Vanda Hájková, PhD.

Studijní program: Speciální pedagogika (N7506)

Studijní obor: Speciální pedagogika (N SPPG)

Odevzdáním této diplomové práce na téma Distanční vzdělávání žáků se sociální znevýhodněním potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 7. 12. 2020

.....

podpis

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí své práce za vstřícný přístup a cenné rady.  
Dále bych ráda poděkovala své rodině za podporu a pomoc během celého studia.

## **ABSTRAKT**

Uzavření škol a přechod na distanční výuku na jaře roku 2020 přinesly novou zkušenost do českého školství a celé společnosti. Tato situace znamenala významné zatížení zejména pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), žáky se SVP z důvodu sociálního znevýhodnění nevyjímaje.

Na základě kvalitativního výzkumu, za využití strukturovaných a polostrukturovaných rozhovorů s rodinami dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí a s pracovníky vzdělávacích služeb, budou objasněny s ohledem na žáky se sociálním znevýhodněním vstupní předpoklady pro distanční výuku a její překážky, dále pak strategie škol, role speciálního pedagoga a potenciál spolupráce škol a dalších aktérů v době distanční výuky.

Výsledky předkládané práce ukazují, že pro adekvátní podporu žáků se sociálním znevýhodněním během distanční výuky je nutné, aby škola znala jejich rodinné podmínky a podle nich nastavila vhodný způsob vzdělávání. Sociální znevýhodnění má oproti běžné prezenční výuce znatelnější projevy a vytváří ve vzdělávání významné bariéry. Absence participace žáků na distanční výuce vede k prohloubení nerovností. Zásadní překážkou pro distanční vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním je nedostupnost techniky vhodné pro online výuku a internetového připojení, včetně kompetencí k jejich užívání, nevyhovující podmínky v domácnosti pro distanční vzdělávání a nízké kompetence rodiče v roli učitele. V podpoře žáků se sociálním znevýhodněním je významná mezioborová spolupráce, ve které může sehrát klíčovou roli školní speciální pedagog.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Distanční výuka, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, sociální znevýhodnění, bariéry ve vzdělávání, speciální pedagog.

## **ABSTRACT**

Closing schools and launching distance education in spring of the year 2020 have brought new experience into the Czech educational system and the whole society. This situation has had a great impact especially on the pupils with special needs including those with social disadvantage.

The qualitative research together with structured and semi-structured interviews with socially disadvantaged families and educational service workers will, with emphasis on the issue of pupils with social disadvantage, help clarify the input preconditions for distance education with its obstacles, schools' strategies, the role of special tutors and the schools' potential for collaboration with other institutions and participants at the time of distance education.

The outcomes of this thesis reveal that to find an adequate way to support the pupils with special needs, it is crucial for the schools to know the pupils' family conditions and set up a suitable strategy for their education based on the situation. The aspects of the social disadvantage play even more distinctive role during distance education compared to the common situation with the pupils being physically present in the school and creates notable barriers in education. Not participating in distance education leads to deepening inequalities. One of the major problems for the socially disadvantaged pupils is lack of IT devices suitable for distance education and the internet connection including insufficient skills in using them, inconvenient environment for distance learning and poor competencies of the parents to assist them. The socially disadvantaged pupils receive support via interdisciplinary collaboration with a distinctive role of a special tutor.

## **KEYWORDS**

Distance learning, pupil with special educational needs, social disadvantage, barriers in education, special teacher.

## Obsah

1	Úvod .....	2
1.1	Výběr tématu a souvislost s oborem speciální pedagogiky .....	3
	Teoretická část .....	6
2	Žák se speciálními vzdělávacími potřebami - terminologie .....	6
2.1	Vymezení pojmu v legislativě .....	6
2.2	Etiologie .....	8
2.2.1	Sociální znevýhodnění a inteligence .....	11
2.2.2	Sociální znevýhodnění a jazyková vybavenost .....	13
3	Distanční výuka .....	15
4	Sociální vyloučení a vzdělávání .....	18
4.1	Sociálně vyloučená lokalita .....	21
4.2	Etnizace sociálního vyloučení .....	23
5	Vzdělávání dětí a žáků se sociálním znevýhodněním před nástupem do ZŠ .....	25
5.1	Předškolní vzdělávání .....	25
5.2	Předškolní kluby a včasná péče .....	26
	Výzkumná část .....	29
6	Metodologie .....	29
6.1	Účel a paradigma výzkumu .....	30
6.2	Výzkumné otázky .....	31
6.3	Metoda výběru vzorku .....	33
6.3.1	Klienti sociálních a vzdělávacích služeb .....	33
6.3.2	Pracovníci vzdělávacích služeb .....	35
6.4	Metoda sběru dat .....	36
6.4.1	Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami .....	36

6.4.2	Polostrukturované rozhovory s pracovníky vzdělávacích služeb.....	37
6.4.3	Problémově zaměřený rozhovor.....	37
6.4.4	Využití aplikace MS Teams v kvalitativním výzkumu .....	38
6.5	Analýza dat .....	39
6.6	Informování a souhlas.....	40
7	Výsledky.....	42
7.1	Výchozí podmínky distančního vzdělávání v rodinách žáků .....	42
7.1.1	První skupina respondentů .....	42
7.1.2	Druhá skupina respondentů .....	46
7.1.3	Kazuistika 1 .....	50
7.2	Úskalí distanční výuky.....	52
7.2.1	Překážky na straně rodiny.....	52
7.2.2	Překážky na straně školy .....	58
7.2.3	Kazuistika 2 .....	62
7.3	Role speciálního pedagoga a mezioborová spolupráce .....	63
7.4	Shrnutí výsledků .....	67
8	Diskuze .....	70
9	Závěr.....	75
10	Seznam použitých informačních zdrojů .....	77
11	Přílohy .....	85

# 1 Úvod

Na základě mimořádného opatření ze dne 10. 3. 2020 byla na nařízení Ministerstva zdravotnictví s platností od 11. 3. 2020 v České republice zakázána „*osobní přítomnost žáků a studentů na základním, středním a vyšším odborném vzdělávání ve školách a školských zařízeních podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů*“ (Mimořádné opatření, Č. j.: MZDR 10676/2020-1/MIN/KAN). Ze dne na den se museli vyučující, ale i rodiče a děti, přeorientovat na distanční, domácí výuku.

Předkládaná diplomová práce si klade za cíl na základě využití odborné literatury představit problematiku vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – žáků se sociálním znevýhodněním. Dále na základě uskutečněného kvalitativního výzkumu zodpovědět výzkumné otázky týkající se distanční výuky těchto žáků v období po prvním uzavření škol a přechodu na distanční výuku v druhém pololetí školního roku 2019/2020.

Práce je rozdělena na dvě hlavní části – teoretickou a výzkumnou. V rámci teoretické části práce bude pozornost věnována terminologii související s problematikou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s důrazem na žáky se sociálním znevýhodněním. Bude nastíněn vývoj konceptu žák se sociálním znevýhodněním ve školské legislativě a vysvětlen měnící se přístup k tomuto konceptu včetně jeho etiologie. S konceptem sociálního znevýhodnění je úzce spjata debata ohledně jeho vlivu na utváření inteligence jedince a osvojování si jazykových a komunikačních kompetencí. Vzhledem k zaměření celé práce bude samostatná kapitola věnována konceptu distanční výuky. Bude pojednáno o změně v legislativě, která distanční výuku nově ukotvuje, zmíněna bude i návazná metodika Ministerstva školství a tělovýchovy (MŠMT, 2020). Značná pozornost bude věnována samotnému konceptu sociálního vyloučení, neboť významně zasahuje do celého vzdělávacího procesu většiny žáků se sociálním znevýhodněním. Speciálně se zaměříme i na problematiku sociálně vyloučených lokalit a etnizace sociálního znevýhodnění. Celá práce je zaměřena na děti školního věku. Pro uvedení do celkového kontextu vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním bude teoretická část práce ukončena stručným nástinem



vzdělávacího procesu před nástupem do základní školy – tedy docházce do mateřských škol a včasné péči.

Ve výzkumné části budou na základě strukturovaných a polostrukturovaných rozhovorů s dvěma skupinami respondentů zodpovězeny tři výzkumné otázky. V první výzkumné otázce nás budou zajímat výchozí podmínky rodin a dětí se sociálním znevýhodněním pro distanční výuku. Výzkumné otázky ve strukturovaném rozhovoru se budou zaměřovat na technickou vybavenost domácností, komunikaci se školou a možnosti plnění zadaných úkolů. Druhá výzkumná otázka se bude věnovat překážkám v distanční výuce u těchto žáků a to jak na straně rodiny, tak na straně školy. V rámci třetí výzkumné otázky se pokusíme na základě získaných dat objasnit roli speciálního pedagoga v procesu vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním a důležitost mezioborové spolupráce v době distanční výuky.

Předkládaná diplomová práce neobsahuje žádné osobní údaje o informátorech a dodržuje všechny požadavky anonymity (pravidel GDPR), z tohoto důvodu neobsahuje žádné obrazové přílohy. Grafická podoba práce se řídí vzorem pro zpracování diplomových prací, který je dostupný na webových stránkách Pedagogické fakulty Karlovy univerzity. Užívaný citační úzus odpovídá pokynům pro autory CSN ISO 690.

## **1.1 Výběr tématu a souvislost s oborem speciální pedagogiky**

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu sociálního znevýhodnění, respektive žáci s potřebou podpory kvůli odlišným kulturním a životním podmínkám, tvoří v českých školách významnou část žáků s potřebou podpory. Speciální pedagogika žáků se sociálním znevýhodněním není tradičním oborem speciální pedagogiky, jak ostatně dokládá i Sovákovo členění speciální pedagogiky podle jednotlivých oborů, kterými se zabývá, na somatopedii, tyflopédii, surdopedii, psychopedii, logopedii, etopedii, speciální pedagogiku osob s dílčími nedostatky a kombinovaným postižením (Slowík, 2016, s. 18). Vzhledem k inkluzivnímu směřování českého vzdělávání je ale nyní téma žáků se sociálním znevýhodněním velice aktuální a v posledních letech je mu věnována větší pozornost než v minulosti (Němec, 2014). Dle názoru autorky práce se stále více škol běžného proudu

setkává s přítomností žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami, ať už se jedná o menšiny po generace žijící na území České republiky nebo o nově příchozí jedince ze zahraničí, a proto by si toto téma zasloužilo větší pozornosti v oboru pedagogiky jako takovém.

K výběru tématu práce autorku vedlo profesní působení, již několik let pracuje v oblasti sociálních a vzdělávacích služeb v jedné neziskové organizaci. V rámci profesního působení se převážně setkává právě s žáky a žačkami ze sociálně znevýhodněného prostředí. Problematika jejich vzdělávání v českých školách je jí velice blízká a dle jejích zkušeností je ve školách velice ožehavým tématem. V praxi se setkává s tím, jak problematická může pro samotné pedagogy být práce s touto cílovou skupinou a jak potřebná je podpora pedagogů při vzdělávání této skupiny žáků. Jak uvádí na základě výzkumu Němec (2014, s. 1), „zkušenosti z praxe ukazují, že bez dostatečné metodické, materiální i personální podpory pedagogů je vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků ve školách hlavního vzdělávacího proudu často jen málo efektivní“.

Obor speciální pedagogiky je úzce propojen jak s oblastí školství a vzdělávání tak s oblastí sociálních služeb. Autorka práce ve své profesi dlouhodobě vnímá potřebu intenzivnějšího a kvalitnějšího propojení školského systému a sociálních služeb v podpoře žáků se sociálním znevýhodněním. Studium speciální pedagogiky autorku v tomto postoji ještě více utvrdilo. Školy i poskytovatelé sociálních služeb, kteří pracují v oblasti sociálního znevýhodnění, disponují bohatými zkušenostmi s prací s touto cílovou skupinou. Tyto zkušenosti odpovídají zaměření jejich profesí. Prohloubení vzájemné spolupráce a důvěra v její přínos by mohly vést k efektivnější podpoře této cílové skupiny a k jejímu zefektivnění. Výzva lepší spolupráce se týká jak škol a poskytovatelů sociálních služeb, tak i dalších aktérů. Podpora dětí se sociálním znevýhodněním nemá v zákoně zatím tak silnou oporu jako podpora dětí se zdravotním postižením, to bude zmíněno např. v podkapitole věnované včasné péči.

Speciální vzdělávací potřeby vychází především z odlišných životních podmínek dětí a nastavení podpůrných opatření by mělo adekvátně reagovat na tuto situaci. Speciální pedagogika a speciální pedagog pracující v oblasti sociálního znevýhodnění (ať už

ve školském poradenském zařízení či ve školním poradenském pracovišti) by měl pro adekvátní podporu těchto žáků znát dobře jejich životní podmínky – zázemí, možnosti rodiče týkající se podpory dítěte apod.

Distanční výuka, do jejíhož režimu školy přešly na jaře roku 2020, ještě více nasvítla problematiku nerovností v českém vzdělávacím systému právě s ohledem na žáky se speciálními vzdělávacími potřeby, žáky se sociálním znevýhodněním nevyjímaje. Toto pozoruhodné období v historii českého vzdělávání přineslo mnoho nových poznatků. Některé z nich, zaměřené na vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním, budou shrnuty v této diplomové práci.

## **Teoretická část**

### **2 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami - terminologie**

Následující podkapitola bude věnována vývoji definice žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu sociálního znevýhodnění v kontextu českého vzdělávacího systému. Cílem této podkapitoly je nejen vymezení kategorie žáků se sociálním znevýhodněním, ale i představení etiologie sociálního znevýhodnění a to tak, jak bude pojem chápán v rámci této práce s ohledem na její výzkumnou část.

#### **2.1 Vymezení pojmu v legislativě**

„Žák se sociálním znevýhodněním“ je v českém vzdělávacím systému poprvé definován v roce 2004 (Habrová, 2015, s. 8), a to v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon). V paragrafu 16 tohoto zákona je ukotveno vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Jak uvádí Felcmanová (2011, s. 74) „ustanovení paragrafu 16 zakládají žákům se speciálními vzdělávacími potřebami právo na adekvátní podporu při vzdělávání“. Právo na naplnění speciálních vzdělávacích potřeb je uplatňováno na základě přiřazení žáka do jedné ze tří základních kategorií – žák se zdravotním postižením, žák se zdravotním znevýhodněním, žák se sociálním znevýhodněním. Již z tohoto ukotvení kategorie „žák se sociálním znevýhodněním“ ve školském zákoně vyplývá, že stěžejní charakteristikou se stává „ne-zdravotní příčina znevýhodnění“ (Němec, 2019, s. 9).

Jak uvádí Němec (2019, s. 9), abychom mohli hovořit o žákovi se sociálním znevýhodněním a dále pak uplatňovat vhodná podpůrná opatření, musí být splněny dvě podmínky – do vzdělávání žáka vstupují určité bariéry + tyto bariéry nejsou zdravotního původu, ale pochází ze sociálního prostředí žáka. Tyto charakteristiky jsou klíčovými i pro předkládanou diplomovou práci, ve které se vždy budeme vztahovat k žákům, kteří potřebují pro dosažení rovnoprávného přístupu ke vzdělávání opatření vyrovnávající překážky, které vnikají nikoliv na zdravotním základě (tedy narušením, poškozením nebo dysfunkcí organismu), nýbrž vyplývají z jejich životních a kulturních podmínek.

Dnes již neplatí definice kategorie žáků se sociálním znevýhodněním podle verze školského zákona, která vstoupila v platnost dne 1. 1. 2005. Za žáky se sociálním znevýhodněním byli považováni – 1) žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy; 2) žáci s nařízenou ústavní výchovou (ÚV) nebo uloženou ochranou výchovou (OV); 3) žáci s postavením azylanta, žadatele o azyl. Využívání tohoto dělení v praxi ukázalo, že druhá a třetí skupina je jasně vymezenou a především ve školách rozpoznatelnou, zatímco první skupina může být ve školním prostředí jen velice obtížně definovatelná (Němec, 2019, s. 9). „Příčiny sociálního znevýhodnění jsou vždy spojené s širším kontextem žákova života, který nemusí být vždy pracovníkům školy znám“ (Lábusová, 2015, s. 12), z čehož vyplývá, že pro identifikaci žáka jako žáka z rodiny s nízkým sociálně kulturním postavením je nutná znalost žákova rodinného prostředí. Pro školy může být velice obtížné tuto identifikaci provést a následně může být velice citlivé až kontroverzní vést rozhovor s rodinou ohledně speciálních vzdělávacích potřeb, které vyplývají z této skutečnosti. Nejasné vymezení kategorie žáka se sociálním znevýhodněním nepomohla osvětlit ani Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí žáků a studentů mimořádně nadaných. Blíže se věnovala pouze skupině žáků se zdravotním postižením, „vzdělávání žáků se sociálním a zdravotním znevýhodněním nebylo touto vyhláškou nijak ošetřeno“ (Felcmanová, 2011, s. 77). Určení, zda je žádoucí ve vzdělávání žáka se sociálním znevýhodněním využít tzv. vyrovnávací opatření, pomohlo vymezení kategorie žáka se sociálním znevýhodněním v novelizaci této vyhlášky platné od 1. 9. 2011 (Vyhláška č. 147/2011 Sb.). V této vyhlášce jsou též nově vymezena právě tzv. vyrovnávací opatření, která jsou určena žákům se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním (§ 1, odst. 2), pro žáky se zdravotním postižením a žáky mimořádně nadané zůstávají vymezena tzv. podpůrná opatření (§ 1, odst. 3). Vyhláška č. 147/2011 Sb. považuje za žáka se sociálním znevýhodněním, kterému mají být poskytnuta vyrovnávací opatření jednak toho, kdo pochází z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, jednak žáka znevýhodněného nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (§ 1, odst. 6). Identifikovat, zda má žák z rodiny dostatečnou podporu při vzdělávání je více jednoznačné a pro školy uchopitelnější (včetně

toho, zda rodič dochází do školy, komunikuje s pedagogy apod.), než identifikovat, zda žák pochází z prostředí s nízkým sociálním standardem.

Novela školského zákona č. 82/2015 Sb. operuje s kategorií děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami a tu již dále nespecifikuje. Jsou jimi všichni, kteří k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebují poskytnutí podpůrných opatření. Přičemž podpůrným opatřením jsou veškeré úpravy ve vzdělávání, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta (§ 16, odst. 1). Kategorie „žák se sociálním znevýhodněním“ tedy mizí ze zákonné úpravy týkající se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Následně přichází specifikace ve Vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která mimo jiné ruší Vyhlášku č. 73/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Ve Vyhlášce č. 27/2016 Sb. je nově pro účely normování finanční náročnosti jednotlivých podpůrných opatření nahrazeno označení „žák se sociálním znevýhodněním“ označením „žák s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek“.

Přestože již není kategorie žáků se sociálním znevýhodněním uplatňována na legislativní úrovni, v praxi se stále používá (Němec, 2019, s. 10-11). V této práci pro bude pro zjednodušení a přehlednost stále uplatňováno označení žák se sociálním znevýhodněním, přičemž za něj bude považován žák se speciálními vzdělávacími potřebami (dále také jen žák se SVP) podle novelizace školského zákona č. 82/2015 Sb. a Vyhlášky č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Klíčovou charakteristikou pro nás zůstává, že speciální vzdělávací potřeby žáka, respektive potřeba podpůrných opatření, nepramení ze zdravotních příčin nýbrž z jeho odlišných životních a kulturních podmínek. Co konkrétně chápeme jako odlišné životní a kulturní podmínky, které jsou následně příčinou sociálního znevýhodnění, bude popsáno v následující podkapitole.

## **2.2 Etiologie**

Určení příčin či původu sociálního znevýhodnění je zásadní pro identifikaci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a stanovení podpůrných opatření nezbytných pro

naplnění jeho vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání jeho práv na rovnoprávném základě s ostatními, tak jak uvádí § 16 školského zákona. Etiologie je termín původně používaný v lékařství ve významu nauky o příčinách vzniku nemocí, původu onemocnění (Akademický slovník cizích slov, 2000, s. 206). Na tomto místě je nutné zmínit, že o sociálním znevýhodnění není nikdy možné přemýšlet jako o vnitřní kvalitě jedince, nejedná se o chorobu, nemoc ani onemocnění, nejedná se ani o kvalitu trvalou, neměnnou, měřitelnou. Jedná se o faktory v životě žáka - sociální, kulturní, psychické, ekonomické, fyzické (Lábusová, 2015, s. 12), které mají v tom daném momentě negativní dopad na jeho vzdělávání. Při práci s kategorií sociálního znevýhodnění a při hledání jeho příčiny za účelem nalezení vhodných podpůrných mechanismů vzdělávání žáka, je nutné mít na paměti, že „prvořadým cílem vždy musí být určení bariér, se kterými se žák ve vzdělávání setkává (nebo může setkat) a nalezení vhodných forem podpory žáka. Cílem nikdy nesmí být samoučelné nálepkování“ (Němec, 2019, s. 13).

Stejně jako v etiologii v oboru lékařství platí, že nemoc může mít jednu nebo více příčin (Machová, 2014, s. 76) i u sociálního znevýhodnění můžeme identifikovat jednu nebo více příčin, které negativně vstupují do vzdělávání žáků a na jejichž základě následně hovoříme o žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami – o žákovi se sociálním znevýhodněním. Ba naopak, u identifikace žáka s potřebou podpory z důvodu sociálního znevýhodnění ve většině případů převládá multifaktoriální hledisko, znevýhodnění je tedy důsledkem kumulace vícero faktorů, příčin.

Habrová (2015, s. 9) uvádí, že „škála jednotlivých příčin a projevů sociálního znevýhodnění ve vzdělávání je velmi pestrá a přesahuje definice uvedené legislativou,“ viz předchozí kapitola této práce. Habrová (tamtéž) vymezuje čtyři úrovně, ze kterých může sociální znevýhodnění žáků vyplývat – jedná se o 1) úroveň jedince, 2) úroveň rodiny, 3) úroveň sociálního prostředí 4) úroveň socioekonomickou. Podle Němcova výčtu (2019, s. 11-13) bychom do první kategorie mohli zařadit například žáky s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, do druhé pak žáky z neúplných rodin, žáky v pěstounské péči, či žáky s dysfunkčními vztahy v rodině, na úroveň sociálního prostředí bychom řadili žáky ze sociálně vyloučených lokalit a do úrovně socioekonomické případy, kdy finanční situace

rodiny zasahuje negativně do vzdělání žáka, rodina nemá finance na zaplacení obědů, školních pomůcek, mimoškolních aktivit apod.

Obdobně vyhodnocuje situaci i Vágnerová (2005), která rozlišuje znevýhodnění žáka na třech úrovních a označuje je jako psychosociální handicap<sup>1</sup>, sociokulturní handicap a zdravotní handicap. K žákům se sociálním znevýhodněním tak můžeme z jejího členění vztáhnout první dvě roviny. Do první psychosociální roviny, která má následně dopad na žákův proces vzdělávání, řadí problémy vyplývající z narušeného vztahu rodičů (tamtéž, s. 259) a problémy vyplývající z narušeného chování rodičů k dítěti (tamtéž, s. 265), tedy takové příčiny, které bychom dle výše uvedené kategorizace Habrové řadili na úroveň rodiny (Habrová, 2015, s. 9) a dle Němcova výčtu využili identifikaci žáka jako žáka z neúplné rodiny či žáka s dysfunkčními vztahy v rodině (Němec, 2019, s. 12). Na sociokulturní rovinu pak řadí příčiny vyplývající ze sociokulturní odlišnosti (Vágnerová, 2005, s. 288), tedy vyplývající z odlišností romského etnika (tamtéž, s. 311) a z odlišných hodnot a stylu života (tamtéž, s. 321).

Jak bylo uvedeno výše, etiologie sociálního znevýhodnění je často vícečetná, má vícero příčin. Nyní je důležité uvést, že se nestačí držet pouze výčtu faktorů z literatury, a priori předpokládat, že pokud se setkáme s žákem z neúplné rodiny, pak se bude jednat o žáka se sociálním znevýhodněním. Samotný fakt, že dítě vyrůstá v rodině rozvedených rodičů, se nemusí nijak negativně promítat do jeho vzdělávání. Stejně tak jako u dítěte, které vyrůstá v pěstounské péči. Právě v těchto případech, kdy se jedná o žáka se SVP – žáka ze sociálně znevýhodněného prostředí - většinou dochází ke kombinaci více faktorů, které následně negativně ovlivňují potenciál úspěšného zvládnutí vzdělávacího procesu. Na jednotlivých úrovních tak jak byly představeny výše, se mohou kumulovat konkrétní faktory, jejichž různá kombinace následně znamená zhoršené podmínky pro vzdělávání dítěte. Konkrétně se může jednat například o kombinaci nízkého vzdělání rodičů v podobě nedokončeného nebo dokončeného základního vzdělávání, úplnou či funkční negramotnost,

---

<sup>1</sup> Výčet je převzat z originální klasifikace autorky. Autorka práce si je vědoma problematického vymezení termínu handicap. Důležitá pro nás je identifikace rovin příčin znevýhodnění žáka na psychosociální, sociokulturní a zdravotní.



nezaměstnanost rodičů a s tím související závislost na sociálních dávkách a materiální nedostatek (Sedláčková, 2007, s. 11), dysfunkčnost rodinného prostředí spojenou se zanedbáváním nebo týráním dítěte či život v ústavní výchově (Němec, 2019, s. 11-12). Vyrůstá-li tedy dítě v rodině rozvedených rodičů, kteří mu dokáží poskytnout adekvátní podporu ve vzdělávání a dostatečně ho ekonomicky zabezpečit, pak nebudeme hovořit o dítěti se sociálním znevýhodněním. Budeme-li však mít vedle žáka, který též vyrůstá v rodině rozvedených rodičů, kteří jsou nezaměstnaní, potýkají se s materiálním nedostatkem a vzhledem k jejich dosaženému vzdělání nedokáží dítě podpořit v jeho vzdělávací dráze, pak bude na místě situaci vyhodnotit jako znevýhodňující a zajistit vhodná podpůrná opatření.

Závěrem, etiologie sociálního znevýhodnění je téma obsažené v mnohé odborné literatuře. Ať je již uchopeno rozdělením pod jednotlivé úrovně (úroveň individuální, úroveň rodiny, úroveň sociální, úroveň ekonomická atd.), nebo je rozděleno do dílčích konkrétních kategorií jako je žák z neúplné rodiny, žák v pěstounské péči atd., vždy je nutné vycházet z toho, že se jedná zásadně o příčiny nezdravotního charakteru, většinou se kumuluje vícero příčin dohromady a jednotlivých příčin existuje velké množství. Každý příklad sociálního znevýhodnění je individuální a je neopakovatelnou kombinací faktorů.

### **2.2.1 Sociální znevýhodnění a intelligence**

V souvislosti s dětmi z odlišného sociálně kulturního prostředí se někdy hovoří o tzv. pseudoretardaci (pseudooligofrenii) či sociální retardaci (Bazalová, 2014; Pekárková et al., 2010). Jedná se o mentální retardaci, která je sociálně podmíněná a může se projevovat stejnými znaky jako mentální retardace vrozená, tedy opožděným vývojem řeči, myšlení či sociální adaptací (Pastieriková, 2012, s. 8). Pekárková et al. (2010) uvádí, že tato tzv. sociální retardace hraje významnou roli ve výsledcích inteligenčních testů u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, kdy je u těchto dětí jedenáctkrát častěji stanovovaná diagnóza LMP než u dětí z majoritní společnosti (tamtéž, s. 84). Tyto údaje vypovídají nejen o tom, že přirozený proces učení v sociálně a kulturně odlišném prostředí probíhá odlišně než u majoritní společnosti a není tak slučitelný s kulturně zatíženými testy intelligence, ale také o tom, že existuje obrovská neslučitelnost mezi prostředím domova a školy, ve kterých se

tyto děti pohybují. Z toho vyplývá, že bez zásadních proměn ve vzdělávání těchto dětí a jejich adekvátní podpory nedojde k jejich přiblížení se na startovní čáru dětí z majoritní společnosti a k rovným šancím uspět jak ve vzdělávacím procesu, tak v následujícím životě a to ani v současné době, kdy již diagnóza lehké mentální retardace či tzv. hraniční pásmo inteligence neznamena pro tyto děti (velice často pro romské děti z vyloučených lokalit) automatickou vstupenku mimo hlavní vzdělávací proud do škol, které jsou v řadě případů etnicky homogenní a segregované od majoritní společnosti (Klingerová in Janská a Habart, 2011, s. 33).

Průcha (2017, s. 110) uvádí, že otázka do jaké míry je inteligence podmíněna genetickými či sociálními faktory stále zůstává nerozřešeným a diskutovaným problémem. Tvrzení dokládá řadou výzkumů především ze zahraničí a konstatuje, že v českém prostředí tématu není věnováno dost prostoru ve výzkumech a to především ve vztahu k sociokulturním a socioekonomickým poměrům rodin respektive tomu, jaký vliv mají tyto poměry rodin na úroveň vzdělávání dětí (s. 113). Téma bylo již studováno a mnoho, především zahraničních, výzkumů doložilo (Příhoda, 1927; Ginsburg, 1972; Fontana, 1997 in Průcha, 2017, s. 110-117), že socioekonomická úroveň a kulturní rozdíly (související s etnicitou) určitě mají vliv na utváření inteligence jedince. Určení míry tohoto vlivu je zatím nevyjasněné. Stejně tak je diskutováno téma, zda a do jaké míry může mít uspořádání vzdělávacího systému na vyrovnání těchto rozdílů<sup>2</sup> (tamtéž, s. 122), přičemž příklonění se k jednomu (ano, má zásadní vliv) nebo druhému (ne, nemůže zásadně ovlivnit úspěšnost ve vzdělávání) postoji je zásadní pro zavádění praktických dopadů do vzdělávání.

---

<sup>2</sup> Jedná se o studii Coleman a kol. (1966 in Průcha, s. 119-120) z prostředí amerických škol, kde byly jednoznačně prokázány horší školní výsledky v souvislosti s etnickým původem žáků, přičemž tyto nerovné výsledky korelovaly se sociální strukturou školy. Coleman a kol. navrhovali jako možné řešení integraci žáků z etnických minorit z nižších sociálních tříd do vzdělávání s žáky z majoritní populace z vyšších sociálních tříd. Druhý přístup demonstruje Jencks (1975 in Průcha 120), který potvrzuje výsledky o školním úspěchu resp. neúspěchu z Colemanových výzkumů, ale dodává, že „vliv školního vzdělávání na eliminaci nerovných vzdělávacích příležitostí není tak velký“ (tamtéž). Obě studie již dnes pozbývají na společenské aktuálnosti, co ale zůstává, je nedořešení daného tématu – jak jsou vzdělávací úspěchy ovlivněny sociálním prostředím dítěte a jaký vliv mohou mít školy resp. vzdělávací systém, na marginalizaci těchto vlivů.

Jak již bylo popsáno výše, autorka se přiklání k myšlenkovému proudu, že vzdělávací systém musí reagovat na to, že děti vstupují do vzdělávacího procesu z odlišných startovních čar a musí být na tuto realitu připraven, tedy transformován tak, aby přispíval k co největší rovnosti ve vzdělávání a zohledňoval vstupní determinanty všech dětí ve vzdělávacím procesu bez ohledu na jejich příčiny (zdravotní či nezdravotní). Každý vzdělávací systém stojí před výzvou jak vytvořit stejné a zároveň individuální podmínky pro všechny děti bez ohledu na jejich sociální postavení ve společnosti, bez ohledu na jejich původ. Všechny vzdělávací systémy se musí zabývat potenciálním napětím, které vychází z těchto dvou pólů – stejné a individuální zároveň (Werning a kol., 2008, s. 47).

### **2.2.2 Sociální znevýhodnění a jazyková vybavenost**

*„Víme, že prostředí působí. Víme, že prostředí není jen jedno, že jsou mnohá prostředí. Ale nevíme dosud, jak to které prostředí působí.“* Arnošt Bláha, Sociologie dětství

Arnošt Bláha vyzdvihl otázku působení prostředí na vývoj dítěte již ve své monografii z roku 1927 s názvem *Sociologie dětství*. Konstatuje, že prostředí působí na vývoj jedince a jak lze odvodit, má i dopad na jeho vzdělávání. Do jaké míry prostředí na jedince působí, by podle něj mělo být předmětem sociologické pedagogiky (Průcha, 2017, s. 124). Výše bylo diskutováno téma vlivu prostředí na inteligenci jedince, nyní se zaměříme ještě na jednu oblast a to na jazykové respektive komunikační kompetence. Co je důležité, k omezení jazykových nebo komunikačních kompetencí může docházet v souvislosti s mnohými zdravotními příčinami postižení jedinců. Je ale nutné odlišit, kdy k těmto nedostatečně rozvinutým kompetencím dochází právě skrze takovéto zdravotní omezení a kdy je jejich příčina nezdravotní. Omezené jazykové kompetence mohou mylně signalizovat nižší inteligenci jedince a mohou být dávány do souvislosti se zdravotním postižením.

Průkopníkem teorie o vlivu sociokulturního prostředí na utváření jazykových schopností jedince je Basil Bernstein. Ve své knize *Social Structure, Language and Learning* rozpracovává problematiku tzv. jazykových kódů a jejich souvislost se sociálními třídami ve společnosti (Lawton, 1968). Bernstein (in Průcha, 1975, s. 15) rozlišuje dva typy kódů, propracovaný (rozvinutý) a omezený jazykový kód. To, jaký kód si dítě během socializace osvojí, má vliv na jeho vzdělávací dráhu, ale i pozdější uplatnění (tamtéž, s. 16).

Teorie jazykových kódů nebyla v českém prostředí příliš aplikována (Průcha, 2017, s. 134). Jedním z výzkumů, který teorii ověřuje na populaci českých žáků, je výzkum Knausové (2002), ve kterém potvrzuje svou výchozí hypotézu, že školní úspěšnost jedince úzce souvisí s užíváním rozvinutého jazykového kódu a to, že existuje vazba mezi osvojením si určitého jazykového kódu, schopností jeho užívání a rodinným prostředím (s. 105).

Závěrem, působení faktorů vyplývajících z prostředí dítěte, ve kterém vyrůstá, má značný vliv na formování jeho vzdělávacích šancí. Ať už se jedná o rozvíjení intelektových předpokladů dítěte či o formování jazykových a komunikačních kompetencí dítěte, mnohé teorie a navazující výzkumy prokázaly jejich sociální a kulturní ovlivnění a s ním související dopad na proces vzdělávání. Pedagogické vědy a především jejich aplikace ve vzdělávacím procesu tak musí zohlednit tyto poznatky a začlenit sociální a kulturní determinanty do vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

### 3 Distanční výuka

Následkem mimořádného opatření vydaného dne 10. 3. 2020 se ze dne na den ocitlo české školství v neobvyklé situaci. Vlivem plošného uzavření všech škol muselo dojít k okamžitému přechodu do tzv. distanční výuky. Školy musely nalézt cestu, kterou budou naplňovat svou roli i bez přítomnosti žáků a učitelů ve školách. Významnou úlohu v tomto období sehrály technologie a různé online komunikační platformy, prostřednictvím kterých byla umožněna komunikace mezi žáky a učiteli. S přechodem na dálkovou výuku a s využitím online komunikace vyvstaly různé otázky, které se týkaly jak kompetencí rodičů a dětí ve využívání technologií, orientace v online prostředí, znalosti a schopnosti využívání online komunikačních platform apod., tak i možností výuky na dálku u dětí, které nemají k dispozici potřebnou techniku a internetové připojení, či podpory dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. MŠMT i další instituce a organizace se s ohledem na své zaměření intenzivně zabývaly problematikou distančního vzdělávání a snažily se skrze mnohé doporučení a výzvy podporovat školy a další subjekty zabývající se vzděláváním, ať už se jednalo o podporu žáků bez SVP či žáků se SVP vyplývající ze zdravotních i nezdravotních příčin<sup>3</sup>.

K ukotvení distančního vzdělávání v legislativě došlo po zkušenosti z druhého pololetí školního roku 2019/2020 novelou zákona č. 349/2020 Sb., s účinností od 25. 8. 2020. Tato novela školského zákona ustanovuje zvláštní pravidla při omezení osobní přítomnosti dětí, žáků a studentů ve školách (§ 184a). Ve vybraných případech, kdy není možná osobní přítomnost žáků a studentů ve škole, je škola povinna poskytovat dotčeným jedincům vzdělávání distančním způsobem, zároveň jsou děti, žáci a studenti povinni se

---

<sup>3</sup> Jde např. o materiály z dílny:

MŠMT - *Doporučené postupy pro školy v období vzdělávání na dálku*. Dostupné z: <<https://www.msmt.cz/doporucene-postupy-pro-skoly-v-obdobi-vzdelavani-na-dalku>>.

ČOSIV – Desatero pro rodiče dětí (nejen) se speciálními vzdělávacími potřebami; Výzva k pomoci v učení dětem, které nemají přístup na internet; a mnoho dalších. Dostupné z: <<https://cosiv.cz/cs/category/blog/>>.

EDUIN – Učit online – Rozcestník pro online výuku. Dostupné z: <<https://www.eduin.cz/ucit-online/>>.

A mnoho dalších. Tento výčet si neklade za cíl být vyčerpávajícím.

distančním způsobem vzdělávat, přičemž musí platit, že „způsob poskytování vzdělávání a hodnocení výsledků vzdělávání distančním způsobem přizpůsobí škola podmínkám dítěte, žáka nebo studenta pro toto vzdělávání“ (zákon č. 349/2020 Sb., § 184a, odst. 3). Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem (MŠMT, 2020, s. 4) pak uvádí, že nejen způsob poskytování, ale i hodnocení vzdělávání na dálku přizpůsobí škola podmínkám dítěte, žáka nebo studenta pro toto vzdělávání, přičemž těmito podmínkami se myslí jeho zázemí, materiální podmínky rodiny, speciální vzdělávací potřeby, zdravotní stav atp.

Oproti období distanční výuky v druhém pololetí školního roku 2019/2020 vstoupily školy do nového školního roku se zákonnou povinností vzdělávat distančním způsobem v zákonem vymezených případech, zároveň ale i s určitou metodickou podporou, která jim na jaře chyběla. V metodice (viz výše) jsou popsány vedle organizačních záležitostí, personálních podmínek či organizace výuky i formy vzdělávání distančním způsobem, kterými může být on-line či off-line výuka (tamtéž, s. 9).

On-line výuka probíhá prostřednictvím internetu, kdy učitel komunikuje s žáky za využití některé z komunikačních platforem (synchronní způsob výuky), nebo kdy žáci plní v online prostředí zadané úkoly samostatně svým vlastním tempem (asynchronní způsob výuky). K zadání těchto úkolů jsou využívány internetové komunikační nástroje, jako jsou školní informační systémy, email apod. (tamtéž). Off-line výuka neprobíhá prostřednictvím internetu a k jejímu procesu nemusí být využívány digitální technologie. Je realizována nejčastěji plněním úkolů z pracovních listů, pracovních sešitů, učebnic. Ani zadávání úkolů pak neprobíhá prostřednictvím internetu, ale za pomoci jiných komunikačních kanálů jako jsou telefonické hovory, doručení písemného zadání, v případě možnosti osobního kontaktu pak osobním předáním (tamtéž, s. 10).

Zvolené formy distanční výuky by měly respektovat již výše zmíněné individuální životní podmínky žáků a nemělo by dojít k vyloučení žáků bez možnosti využití technologií a internetu ze vzdělávacího procesu. To je velice důležité právě s ohledem na vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním, neboť právě tato skupina žáků je tou nejohroženější z důvodu absence technologie a internetového připojení zejména z ekonomických důvodů. Žáci, kteří nemají přístup k technologii a internetu, by neměli být vyloučeni ze vzdělávacího

procesu a měli mít nárok na plnohodnotné vzdělávání s možností plnit povinnosti nezbytné pro ukončení daného pololetí či školního roku jinou formou. Přesto absence přístupu k online výuce s učitelem a spolužáky výrazně prohlubuje jejich sociální separaci a podporuje nerovnosti ve vzdělávání, které vyplývají z jejich socio-ekonomického statusu (ČOSIV, 2020a). Součástí zákonné úpravy distančního vzdělávání by mělo být i „ustanovení, které zajistí žákům ze socio-ekonomicky znevýhodněného prostředí nezbytné technické prostředky (hardware, software, internetové připojení) k plnohodnotnému přístupu a realizaci distančního vzdělávání“ (tamtéž).

Distanční vzdělávání vstoupilo v letošním roce do českého školského prostředí jako nový dosud nepopsaný způsob výuky. Jsme na začátku jeho formování a zavádění do vzdělávacího procesu. Jak byl český vzdělávací systém připraven na tuto výzvu a jak s ní naložil, bude jistě předmětem mnoha dalších budoucích výzkumů.

## 4 Sociální vyloučení a vzdělávání

Pro hlubší porozumění konceptu žák se speciálními vzdělávacími potřebami – žák se sociálním znevýhodněním - uplatňovaném ve vzdělávání, bude nyní tento koncept zasazen do širšího rámce problematiky sociálního vyloučení. Cílem je nahlédnout blíže na životní prostředí, ze kterého mohou tito žáci vycházet a faktory, které je ovlivňují a tak nevyhnutelně zasahují i do jejich vzdělávání.

Koncept sociálního vyloučení, respektive sociální exkluze, nahradil dříve užívaný koncept chudoby (Mareš, 2000). Problematika sociálního vyloučení je širokou kategorií, jedná se o multifaktoriální jev, do kterého vstupuje mnoho činitelů a nelze ho omezit na čistě ekonomické hledisko tak, jak evokuje právě koncept chudoby a jak bude popsáno dále v textu. Sociální vyloučení není problém ekonomický a stejně tak není problémem čistě etnickým. To znamená, že hovoříme-li o sociálním vyloučení, nelze tuto problematiku spojovat s Romským etnikem. Mnoho Romů není sociálně vyloučená a naopak, mnoho rodin a jedinců z majoritní společnosti jsou zasaženi sociálním vyloučením. „Ne všichni Romové v České republice žijí v prostředí sociálního vyloučení a ne každý, kdo se v podmínkách sociálního vyloučení nalézá, je Rom“ (Švec et al., 2009, s. 8). Jak bylo uvedeno výše, ne všichni žáci, kteří potřebují podporu ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění, pochází ze sociálně vyloučeného prostředí. Především u žáků, u kterých vzniká potřeba podpory dočasně, např. z důvodu napětí v rodině při rozvodu rodičů nebo z důvodu neznalosti vyučovacího jazyka (žáci s odlišným mateřským jazykem), by bylo mylné jejich životní podmínky spojovat s problematikou sociálního vyloučení. Nicméně, ve většině případů bude potřeba podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných životních podmínek navázána právě na problematiku sociálního vyloučení jako takového.

Podle zákona o sociálních službách 108/2006 Sb. se sociálním vyloučením rozumí „vyčlenění osoby mimo běžný život společnosti a nemožnost se do něj zapojit v důsledku nepříznivé sociální situace“ (§ 3, písm. f), přičemž sociální služby mají reagovat na tuto situaci a zajistit „pomoc a podporu osobám za účelem sociálního začlenění nebo prevence sociálního vyloučení“ (§ 3, písm. a).



Definicí od konkrétních autorů týkajících se sociálního vyloučení či exkluze je mnoho (Mareš, 2002; Moravec, 2006; Švec et al., 2009; aj.), všechny odkazují na to, že určitá část společnosti – jedinec, rodina, subkultura – je vyloučen/a z participace na veřejně dostupných zdrojích. Nepodílí se stejně jako ostatní na hmotných i nehmotných zdrojích společnosti a na jejich distribuci či redistribuci (Mareš, 2002, s. 287), má ztížený přístup k institucím a službám, je vyloučena ze společenských sítí, resp. nemá dostatečně širokou sociální síť mimo sociálně vyloučené prostředí (Švec et al., 2009, s. 7) apod. Již na základě tohoto vymezení se ukazuje, že se nejedná pouze o nedostatek hmotných zdrojů, ale jsou zohledněna další kritéria, například sociální vztahy. Sociální vyloučení se tedy projevuje ve vícero rovinách - ekonomické, kulturní a sociální, symbolické, politické a prostorové. Jednotlivé roviny jsou vzájemně propojeny (Toušek, 2007, s. 13), respektive není možné je od sebe oddělit.

Jak sociální vyloučení ovlivňuje životní podmínky jedince, můžeme ukázat na teorii Bourdieuho sociálního prostoru a kapitálů. Bourdieu (2018) chápe společnost jako sociální prostor, v rámci kterého se jednotlivci pohybují a ukotvují své pozice skrze kapitál. Tento kapitál není jen jeden, ale rozprostírá se do ekonomického kapitálu – ve smyslu hmotných statků; sociálního kapitálu – ve smyslu šíře sociální sítě jedince a kulturního kapitálu – ve smyslu vzdělání, které dále může ovlivňovat jak ekonomický, tak sociální kapitál (tamtéž). Vzhledem k diferenciaci moderních společností můžeme dále hovořit o kapitálu symbolickém, politickém, vzdělanostním apod. (Růžicka a Vašát, 2011). Podle množství jednotlivých kapitálů jedinec zaujímá pozici ve společnosti a nejen že je na něj skrze tuto pozici nahlíženo, ale tato pozice jedince formuje, jedinec se skrze tuto svou pozici (tzv. habitus) dívá na svět. Jinými slovy, tato pozice v sociálním prostoru utváří vidění světa jedince a ovlivňuje veškeré jeho jednání (tamtéž, s. 131). Podíváme-li se na problematiku sociálního vyloučení optikou kapitálů, pak můžeme konstatovat, že sociálně vyloučení jedinci jsou nositelé nízkého kapitálu ve všech jeho dimenzích. Nízký kapitál ovlivňuje jejich pozici ve společnosti, ovlivňuje jejich možnosti participace na veřejných zdrojích, určuje to, jak vnímají okolní svět a jak v něm jednají a v neposlední řadě také to, jak je vnímají ostatní jedinci s odlišným, vyšším, kapitálem v dané společnosti. Zůstaneme-li ještě chvíli v uvažování o kapitálu jako hybné síly k pohybu v sociálním prostoru, můžeme

vyvodit, že pokud má kulturní kapitál moc hýbat sociálním a ekonomickým kapitálem, pak s jeho nárůstem můžeme očekávat pohyb v sociálním prostoru nejen směrem k nárůstu kapitálu kulturního, ale i kapitálu ekonomického a sociálního a s ohledem na problematiku sociálního vyloučení tak očekávat mírnění jeho dopadů.

Právě na vzdělání má sociální vyloučení velmi významný dopad. Prokázána je jasná souvislost mezi sociálním vyloučením (socio-ekonomickým znevýhodněním) a dosaženým úspěchem ve vzdělávání, kdy nízký socio-ekonomický status, či sociální vyloučení, významně ovlivňuje dosažení vyššího stupně vzdělání, nejvýznamněji se tento status odráží u vzdělání akademického (Castejón a Zancajo, 2015). OECD (2010) publikovalo studii zaměřující se na rovnost ve vzdělávání napříč zeměmi z velké části světa, přičemž sledovalo právě nerovnosti ve vzdělávání související se sociálními, ekonomickými a kulturními faktory. Dle výsledků této studie se Česká republika nachází na jednom z předních míst, kde tyto faktory významně negativně ovlivňují vzdělání žáků pocházejících ze znevýhodněného prostředí (Miklušáková a kol, 2018). Ze zprávy též vyplývá, že s narůstajícím počtem žáků v českých školách, škola znevýhodňující faktory nezmírňuje, ale naopak je prohlubuje (tamtéž). Dostáváme se tak do začarovaného kruhu, který udržuje sociální znevýhodnění a problémy s ním spojené vysoce rezistentní v čase i prostoru. Dítě pocházející ze sociálně vyloučeného prostředí, kde se mu nedostává dostatečné podpory ve vzdělávání, následně selhává ve vzdělávacím systému, který generuje další nerovnosti – nepracuje s vyrovnáváním šancí na úspěšné dokončení základního vzdělání a pokračování ve vzdělávací dráze. Po ukončení základní docházky mladiství nepokračuje ve své vzdělávací dráze, předčasně se jako nekvalifikovaná pracovní síla dostane na úřad práce, kde zůstává závislý na sociálních dávkách a tento vzorec se pak dále reprodukuje v generaci jeho dětí. Mezigeneračně předávané sociální znevýhodnění, tedy dlouhodobé sociální znevýhodnění, není výjimkou a je s ním spojená také problematika stigmatizace a nálepkování. Na rodiny je dlouhodobě nahlíženo skrze optiku předsudků a stereotypů a těmi je zatížen i proces vzdělávání dětí (Zíková a kol., 2011, s. 16). Důležité je, že samotné nálepkování má závažný dopad na psychiku člověka, děti nevyjímaje, významně ovlivňuje například jejich přijetí do kolektivu (tamtéž).

Jak se dostat ven ze začarovaného kruhu sociálního vyloučení? Osidla sociálního vyloučení zasahují do mnoha oblastí jeho nositelů. Odborníci z oblasti sociálního začleňování poukazují na nutnost pomoci a zásahu zvenčí, neboť problém sociálního vyloučení je natolik široký, že sám jeho nositel se nedokáže vymanit. Mělo by se jednat o působení ve všech oblastech sociálního vyloučení, tedy v oblasti bydlení, financí (zejména v rovině předluženosti), zaměstnání a v neposlední řadě ve vzdělávání (Švec et al., 2009, s. 8).

#### **4.1 Sociálně vyloučená lokalita**

Segregace neboli prostorové vyloučení je jednou z rovin sociálního vyloučení a odkazuje na oddělení některé sociální skupiny nebo vícero sociálních skupin do odlišných částí měst, bytových míst (Burjanek, 1997, s. 423). Tato segregace může být dobrovolná, to znamená, že se určitá sociální skupina rozhodne žít odděleně od zbytku společnosti, ale i nedobrovolná (tamtéž, s. 424). Nedobrovolná segregace souvisí jednak s nízkým socio-ekonomickým postavením - jedinec či rodina nemají finance na zaplacení bydlení na tzv. „lepší adrese“ nebo nemají dostatečně širokou sociální síť mimo vyloučenou lokalitu či svou širší rodinu, která by jim mohla pomoci ke změně. Dále souvisí s odlišnou etnicitou a především diskriminací na trhu s bydlením - jedinec či rodina může mít dostatečné finanční zdroje na bydlení dle svých preferencí, ale pokud je patrná etnická odlišnost od majoritní společnosti, může být tato preference jen těžko dosažitelnou (více například viz Sociální diskriminace pod lupou (Jára et al., 2006)). Typickou nedobrovolnou segregací jsou pak tzv. sociálně vyloučené lokality.

Nejjednodušší vymezení sociálně vyloučené lokality je takové, že se jedná o územně vymezený a izolovaný urbanistický celek (Moravec, 2006, s. 10), přičemž je nutné dodat, že lidé zde žijí v nevyhovujících životních podmínkách a lze je charakterizovat jako nositele sociálního vyloučení (GAC, 2015, s. 14). Sociálně vyloučené lokality jsou identifikovány okolím, které je označuje symbolickými přízvisky špatná čtvrť, špatná adresa apod. (tamtéž).

Sociálně vyloučené lokality jsou z vnějšího pohledu výrazně uzavřené celky, do kterých není jednoduché nahlédnout, stejně tak jako jim porozumět. Výzkum sociálně

vyločených lokalit vyžaduje profesionální přístup ke sběru dat a jejich analýze (Švec et al., 2009, s. 13). I tak se ve výzkumech o počtu obyvatel žijících v sociálně vyloučených lokalitách jedná spíše o odhady než o přesné údaje. Podle šetření společnosti GAC (2015, s. 11) lze předpokládat, že v 606 sociálně vyloučených lokalitách žije mezi 95 000 a 115 000 osob, v dalším typu nevyhovujícího bydlení v podobě sedmi set ubytoven pak necelých 50 000 osob (tamtéž, s. 12).

Život v sociálně vyloučených lokalitách významně umocňuje past sociálního znevýhodnění. Jedná se o silnou koncentraci všech rovin sociálního vyloučení na malém prostoru u velkého množství jedinců. Do bludných kruhů prostorové segregace, vzdělávací nerovnosti, či předluženosti (tamtéž, s. 14) vstupují patologické společenské jevy, jako jsou vysoká míra kriminality, závislosti na drogách a alkoholu, gamblerství, lichva, prostituce a kuplířství (Moravec, 2006; Švec et al., 2009). Ty jsou ještě dále umocněny neznalostí vlastních práv a právního systému a obecnou nedůvěrou v mechanismy policie a právního státu (Steiner, 2004, s. 276), stejně tak jako malou sociální kontrolou, která ve větší míře umožňuje výskyt dalších negativních jevů jako je domácí násilí a týrání žen a dětí (Švec et al., 2009, s. 23).

At' už hovoříme o sociálním znevýhodnění či o sociálně vyloučených lokalitách, zasažení jedinci čelí „problémům jako jsou nezaměstnanost, diskriminace, nízká kvalifikace, nízké příjmy, špatná kvalita bydlení, špatný zdravotní stav či rozpad rodiny“ (GAC, 2015, s. 14) a mnohým dalším. Jedná se o komplexní situaci, která výrazně narušuje kvalitu života jedince, rodiny a tedy i dětí, které nejsou od této situace uchráněny. Rodiny, rodiče i děti, jsou vystavovány neustálé nejistotě z budoucnosti, jsou závislé na nízkých příjmech ze sociálních dávek nebo krátkodobých přivýdělků, čelí předluženosti a s ní spojenému nátlaku exekutorů, ale i jiných vymahačských praktik pohybujících se na hraně legality. Žijí v patologickém prostředí s výskytem mnoha negativních jevů a v zásadě nevyhovujících bytových podmínkách. Moravec (2006, s. 24) ze své zkušenosti popisuje, že v bytech o velikosti 1+1 žije i šest, osm či deset osob. Ostatně tuto zkušenost bude jistě moci doložit každý, kdo v tomto prostředí někdy byl, ve většině případů pravděpodobně z profesních důvodů a na druhé straně „lidé, kteří nepracují v oboru, někdy prostě nejsou schopni uvěřit, za jakých podmínek je možné ve střední Evropě také bydlet“ (tamtéž).

Přihlédneme-li k výše zmíněnému, musíme si uvědomit, že vzdělávání a motivace ke vzdělávání se nachází v těchto podmínkách až daleko za řešením existenčních krizí a základních potřeb jedince. Dokud nebudou uspokojeny primární fyziologické potřeby, jako jsou bydlení, jídlo, potřeba jistoty a bezpečí, která souvisí i s předvídatelností budoucnosti, nebude mít jedinec kapacitu na rozvoj potřeb z vyššího řádu jako je touha po poznání, rozvoj schopností apod. Mimo to existující kultura v daném sociálním prostředí utváří chování a jednání jejích členů a tak i děti, které vyrůstají v prostředí sociálního znevýhodnění, přejímají tuto kulturu a adaptují se na dané podmínky. „Jejich sociální pozice a identita je determinována mnohými konsekvencemi sociálního vyloučení a zároveň sdílenými kulturními praktikami“ (Morvayová, 2008, s. 28). Vztáhneme-li toto osvojování specifických kulturních vzorců na vzdělávání, pak zjistíme, že dosažení vyššího vzdělání není v souladu s kulturou daného prostředí, neboť nositelé kultury sociálního znevýhodnění předávají do dalších generací zkušenosti spojené s diskriminací ve vzdělávání, se strachem ze vzdělávacích institucí a především z nulového přínosu vzdělání pro život v sociálně vyloučené lokalitě, neboť „očekávají-li Romové, že jejich děti budou v budoucnosti diskriminované na trhu práce, nevyplatí se jim příliš investovat do vzdělávání“ (Steiner, 2004, s. 227). Kromě toho děti již v brzkém věku napodobují patologické vzorce svých rodičů a dalších aktérů v jejich sociální síti a mohou též vidět, že úspěšný, ve smyslu ekonomického úspěchu, je ten, kdo provozuje nějakou formu nelegální činnosti (obchod s drogami, lichva, kuplířství), přičemž tento získaný symbolický a ekonomický status nijak nesouvisí s úspěchem ve vzdělávacím systému (Švec et al., 2009, 21). Připočteme-li k tomu všemu ještě nízké formální vzdělání rodičů, pak narážíme na silnou absenci motivace ke vzdělávání u dětí (Němec, 2019, s. 17) a samozřejmě i nízkou motivaci či schopnost rodičů tyto děti podpořit. Vzdělání zkrátka není v současné chvíli pro nositele kultury sociálního vyloučení přijímanou cestou ke zlepšení kvality jejich života.

## **4.2 Etnizace sociálního vyloučení**

Jak již bylo zmíněno výše, sociální vyloučení nelze spojovat s etnicitou, už vůbec ne výhradně s etnicitou romskou. Platí, že ne všichni obyvatelé sociálně vyloučených lokalit jsou Romové. „Podle výzkumu MPSV z roku 2006 žije ve vyloučených lokalitách cca 80 tis. obyvatel, a z toho téměř ¼ nelze považovat za Romy. V ČR přitom podle odborných

odhadů žije okolo 170 tis. Romů.“ (Švec et al., 2009, s. 8). Sociální vyloučení se tedy nerovná příslušnost k etnické skupině – neplatí, že celé jedno etnikum v České republice žije v podmínkách sociálního vyloučení. I přesto dochází k tzv. etnizaci sociálního vyloučení.

Identifikace jedince nebo skupiny osob jako příslušníků romské etnické skupiny vede k jejich stigmatizaci a předsudečnému přemýšlení. Romové jsou pak nazíráni a priori optikou sociálního vyloučení, spojování se svou nepřizpůsobivostí. „Romové jsou často chápáni jako jednotná masa a ne jako individua a to pak vede k nesprávným závěrům o iracionalitě jejich chování“ (Steiner, 2004, s. 218). Přirozeným důsledkem takového postoje je jejich plošná diskriminace na trhu práce, v bydlení, ve vzdělávání. Důsledkem diskriminace je potom vyšší pravděpodobnost sociálního vyloučení (tamtéž, s. 227).

Proti etnizaci sociálního vyloučení a sociálně vyloučených lokalit hovoří i trend, kdy v sociálně vyloučených lokalitách přibývá obecně chudých lidí z majoritní společnosti, velmi často nezaměstnaných, zadlužených a s nízkým vzděláním. Dále pak také zde jako obyvatelé přibývají senioři z majoritní populace (GAC, 2015, s. 12). Od roku 2006, kdy byla provedena první analýza sociálně vyloučených lokalit společností GAC (2006) „přibývá lokalit, kde Romové tvoří většinu obyvatel, byť jsou tyto lokality stále v menšině“ (GAC, 2015, s. 12).

## **5 Vzdelávání dětí a žáků se sociálním znevýhodněním před nástupem do ZŠ**

### **5.1 Předškolní vzdělávání**

Budoucí problémy ve vzdělávání dětí ze sociálně a kulturně znevýhodněného prostředí začínají již v období, kdy by měla být zahájena docházka do mateřské školy. Většina těchto dětí nezahájí docházku do mateřské školy, natož pak ve věku tří let. Zavedení povinného předškolního roku situaci zlepšilo, přesto zcela nezajistilo docházku všech dětí alespoň do předškolního ročníku. Dle zprávy České školní inspekce (2018) je zde stále asi 3% dětí, na které systém povinného školního roku nedosáhne. Nejedná se výhradně o děti romské etnicity, ale obecně o děti žijící s rodiči na ubytovnách nebo v sociálně vyloučených lokalitách, které se s rodiči často stěhují, nemají trvalé bydliště v místě aktuálního pobytu a nemají tak zajištěné přednostní přijetí do místní mateřské školy (Lánská, 2018, s. 3). Pokud rodiče poruší povinnost přihlášení dítěte do předškolního vzdělávání, hlásí ředitel mateřské školy tuto povinnost zřizovateli, případně orgánu OSPOD, ani tak se ale nepovede vyřešit nástup dítěte do předškolního vzdělávání ve všech případech (ČŠI, 2018).

Z výzkumu<sup>4</sup> vedeného organizací Člověk v tísni na dané téma vyplývá, že nastoupí-li dítě z odlišného kulturního a sociálního prostředí do mateřské školy až v předškolním roce, doba jeho adaptace je mnohem delší než u dítěte, které nastoupí do mateřské školy ve třech letech (Lánská, 2018, s. 3). Též Bartoňová (in Vítková, 2002) uvádí, že navštěvování mateřské školy, kde se věnují přípravě na vstup do první třídy, je předpokladem dobré adaptace a školního úspěchu. Naopak děti, často děti ze sociálně a kulturně znevýhodněného prostředí, které mateřskou školu nenavštěvují, jsou prvními, kdo zažívají školní neúspěch (tamtéž, s. 73). Děti si v předškolním roce hůře zvykají na změnu, prostředí, větší kolektiv dětí, fungování ve skupině, jiný denní režim, aj. (tamtéž). Štrachová (in Janská a Habart, 2011) poznamenává, že předškolní vzdělávání je pro děti z odlišného kulturního a sociálního

---

<sup>4</sup> Nezisková organizace Člověk v tísni, o.p.s. ve spolupráci s neziskovými organizacemi zaměřujícími se též na vzdělávání dětí ohrožených sociálním vyloučením Tady a teď, o.p.s., Diakonie Vsetín a Amalthea Chrudim provedli šetření formou hloubkových rozhovorů s rodiči dětí žijících v sociálně vyloučených lokalitách a pedagožkami mateřských škol, do kterých tyto děti dochází.

prostředí klíčové, bez něj se těmto dětem rovnocenná startovní čára do vzdělávacího procesu vzdaluje na míle daleko. Překážkami pro rovný start, kterému se ale tyto děti mohou díky docházce do mateřských škol přiblížit, jsou nejčastěji jazyková bariéra, absence základních kompetencí pro úspěšnost ve škole – nerozvinutá grafomotorika, neznalost základních pojmů a konceptů jako jsou barva, tvar apod., či absence dobrých hygienických návyků a samostatnosti v sebeobsluze (tamtéž).

Jak bylo zmíněno již výše, opomíjet nesmíme ani faktory jako je nízká vzdělanost rodičů, život v patologickém prostředí sociálně vyloučených lokalit, život na prahu chudoby ve špatných bytových podmínkách s neustálou přítomností nevhodných vzorců chování (agrese, lichva, drogy, prostituce). Absentuje též pozitivní vzor a rodičovská motivace, která by děti vedla k zájmu o školu (tamtéž). Na druhou stranu, překážkou ve vzdělávání je i sám školský systém, který není dostatečně připraven na vzdělávání těchto žáků a to včetně nepřipravenosti pedagogů, kteří neumí správně pracovat s motivací těchto žáků (tamtéž), anebo neznají kontext jejich života a zátěž, kterou dětem v takto nízkém věku přináší. Dále platí, že náš vzdělávací systém stále významně pracuje s domácí přípravou jako se základním stavebním kamenem školní úspěšnosti (Klingerová in Janská a Habart, 2011, s. 31), což je ve spojení z výše uvedenými překážkami dalším důvodem k selhávání těchto dětí ve vzdělávacím procesu.

## **5.2 Předškolní kluby a včasná péče**

Pozitivní vliv na přípravu dítěte ke vstupu do předškolního vzdělávání v mateřské škole a odtud pak do první třídy základní školy mají předškolní zařízení zřizované některými neziskovými organizacemi, do kterých je možné umístit dítě před jeho nástupem povinné školní docházky (předškolní vzdělávání). Tyto předškolní kluby usilují o zvýšení počtu dětí ze sociálně vyloučeného prostředí účastnících se nějaké formy předškolního vzdělávání ještě před nástupem povinné školní docházky (v současnosti povinného předškolního roku). Tyto služby mají návaznost na sociální služby jako je sociálně aktivizační služba pro rodiny s dětmi, programy podpory vzdělávání aj. (Agentura pro sociální začleňování, 2018).



Potenciální klienti předškolních klubů jsou těmi, kteří nejvíce potřebují co nejčasnější vzdělávání. To se jim ale často nedostává v rodinách ani v mateřské škole kvůli odkladu nástupu do poslední možné chvíle. Vzhledem k tomu, že rodiče obvykle znají pracovníky organizací zřizujících předškolní kluby díky jiným sociálním službám, které poskytují, jsou spíše ochotni spolupracovat s předškolním klubem než s mateřskou školou hlavního vzdělávacího proudu a dítěti se tak dostává cenné podpory. Tyto kluby se navíc nacházejí v blízkosti sociálně vyloučených lokalit, tedy v blízkosti bydliště rodiny. Kluby připravují děti i rodiče na přestup a chod v normální mateřince a nabízí také přípravu na zápisy do základních škol. Velmi cenným nástrojem jsou tzv. adaptační pobyty, tedy návštěvy dětí a rodičů ze školních klubů v mateřských školách, aby rodiče i děti měli možnost seznámit se s jejich prostředím a fungováním (Člověk v tísni, Předškolní kluby, neuvedeno). Vedle neochoty rodiče spolupracovat s mateřskou školou či její fyzickou nedostupností, existují další důvody, které umístění dítěte komplikují. Jedná se například o omezené finanční prostředky rodiny, diskriminační kritéria výběru žáků (přednost pro děti pracujících rodičů, pro děti, jejichž rodič není na mateřské či rodičovské dovolené apod.), špatná dopravní obslužnost v místě bydliště dítěte, sociokulturní bariéry aj. (Mají na to, 2013).

Včasná péče je termín užívaný pro intervence určené dětem se sociálním znevýhodněním ve věku od tří do šesti let, tedy před nástupem do základní školy. Na rozdíl od rané péče určené dětem se zdravotním postižením nebo dětem, jejichž vývoj je ohrožen v důsledku nepříznivého zdravotního stavu a to od narození do sedmi let věku a jejich rodičům (zákon 108/2006 Sb., § 54), není včasná péče ukotvena v zákoně o sociálních službách. Jedním z hlavních dopadů souvisejícím s vymezením cílové skupiny v zákoně o sociálních službách je to, že realizátorům včasné péče pro děti ohrožené sociálním znevýhodněním není umožněno čerpat finanční prostředky ze státního rozpočtu, které jsou určené na poskytování sociálních služeb pro tuto věkovou skupinu (Felcmanová, 2015, s. 16). Neziskové organizace jsou nyní největšími poskytovateli služeb včasné péče dětem se sociálním znevýhodněním a jejich rodinám, nabídka služeb ale zdaleka nepokrývá potřebu intervence v této cílové skupině (tamtéž, s. 21).

Včasná péče a její formy nejsou legislativně ukotveny ani v předpisech Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, jak dále konstatuje Felcmanová (tamtéž) a dodává, že MŠMT iniciuje aktivity, které by se daly za formu včasné péče považovat (tamtéž, s. 17). Jedná se o zřizování a fungování tzv. přípravných tříd, které jsou dle platné legislativy zřizovány na základě souhlasu krajského úřadu pro děti v posledním roce před zahájením docházky do základní školy, přičemž umisťovány zde mají být přednostně děti s odkladem školní docházky na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zákonného zástupce (zákon č. 561/2004 Sb., § 47). Přípravné třídy mohou představovat riziko v podobě segregace a výrazné homogenity, jsou-li do nich umisťovány převážně děti ze sociálně znevýhodněného prostředí (tamtéž). To potvrzuje i fakt, že na mnohých místech byly tyto přípravné třídy zřizovány při bývalých školách praktických (Pekárková, Nikolai, 2007, s. 44). Segregační aspekt byl narušen novelou školského zákona platnou od 1. 9. 2015, kdy do přípravných tříd mohou být zařazováni i žáci bez sociálního znevýhodnění, pokud zařazení do této třídy přispěje k vyrovnání jejich vývoje (MŠMT, 2015, str. 2). Homogenita přípravných tříd mnohem méně přispívá k rozvoji sociálních a komunikačních dovedností dětí v nich (Felcmanová, 2015, s. 17). Posláním přípravných tříd má být vyrovnání předpokladů pro úspěšné zahájení školní docházky u dětí, které nemají z různých důvodů stejnou startovní dráhu jako jejich vrstevníci a mohli by tak již na jejím počátku selhávat (Opravilová, 2016, s. 165).

## Výzkumná část

Výzkumná část této diplomové práce se bude týkat žáků se sociálním znevýhodněním a jejich rodin. Cílem výzkumné části bude nahlédnout na výchozí podmínky pro distanční výuku a její průběh u téměř 80 žáků se sociálním znevýhodněním a to za pomoci dat získaných od samotných aktérů – rodičů těchto žáků a pracovníků vzdělávacích služeb jedné neziskové organizace. Díky dvěma skupinám respondentů tak bude možné nahlédnout na problematiku perspektivou samotných aktérů v procesu distančního vzdělávání (emická perspektiva rodin žáků se sociálním znevýhodněním), tak vlastní perspektivou pracovníků vzdělávacích služeb a také výzkumníka (pohled z vnějšku, etická perspektiva) (Hendl, 2016, s. 119). Na počátku výzkumu byla provedena rešerše literatury, nalezené relevantní zdroje byly využity v teoretické části práce a budou nadále využity jako opora výsledků výzkumné části práce.

## 6 Metodologie

Ve výzkumu předkládané diplomové práce bylo využito strategií kvalitativního výzkumu, který je tradičně spojován s výzkumem ve společenských vědách (Hendl, 2016, s. 45-46). Creswell (in Hendl, 2016, s. 46) hovoří o kvalitativním výzkumu jako o procesu hledání, který vede k porozumění nějakému sociálnímu nebo lidskému problému. Kvalitativní design výzkumu byl vybrán, protože nepůjde o dodání a zpracování statistických dat, nýbrž o zachycení konkrétních zkušeností, konkrétní sociální reality a na základě její interpretace o snahu vyvodit některá doporučení přímo pro praxi. Z toho vyplývá, že se bude jednat o kvalitativní aplikovaný výzkum. Aplikovaný výzkum hledá řešení praktických problémů, je navázán přímo na praxi. Je prováděn v přirozeném prostředí aktérů a má za cíl navrhnout taková řešení, která mají přímý dopad na praktický život jedinců, ideálně by tedy mělo skrze aplikaci poznatků z výzkumu docházet ke zlepšování kvality života jedinců (tamtéž, s. 37). Z výše uvedeného také vyplývá, že bude využit induktivní přístup, kdy na základě sesbíraných dat a jejich analýzy dojde k vyvození teoretických závěrů (tamtéž, s. 33).

Kvalitativní výzkum se vyznačuje intenzivnějším a dlouhodobějším kontaktem se zkoumanými subjekty (Miles a Creswell 2003 in Hendl, 2016, s. 47). Díky pracovnímu uplatnění v neziskové organizaci bylo možné sledovat vývoj situace rodin a žáků se

sociálním znevýhodněním týkající se distanční výuky od března 2020 až doposud, kdy vzniká tato práce. Většina respondentů z řad klientů vzdělávacích služeb byla klienty těchto služeb již před tím. Z toho vyplývá, že pohled autorky na zkoumanou problematiku vychází z dlouhodobé znalosti terénu a situace respondentů a sleduje ji v poměrně širokém časovém období minimálně sedmi měsíců (od března do září 2020).

Výhodou kvalitativního výzkumu oproti výzkumu kvantitativnímu je i jeho pružnost. Na začátku výzkumu je vybrána oblast, téma výzkumu a stanoveny výzkumné otázky. Ty ale mohou být měněny i v průběhu samotného výzkumu. Jak výzkumník poznává terén a zkoumanou oblast, sbírá data a současně je analyzuje, může dojít k potřebě rozšíření nebo učinění změn ve výzkumném designu – změna výzkumných otázek, metod místa, informátorů, apod. (tamtéž, s. 46). I v tomto výzkumu docházelo postupně k transformaci výzkumných otázek.

## **6.1 Účel a paradigma výzkumu**

Účelem tohoto výzkumu je nahlédnout na distanční vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním a to na základě konkrétní odžité situace respondentů tohoto výzkumu. Účelem tohoto výzkumu je dále na základě zjištěných dat týkajících se podmínek pro distanční výuku žáků hlouběji proniknout do konkrétností problematiky sociálního znevýhodnění a nalezení cest pro individuální přístup, který je vystavěný na znalosti kontextu života žáků, bez níž se jen obtížně může podařit distanční výuku realizovat.

Realizace výzkumu jakož i celá tato diplomová práce vzniká v oboru speciální pedagogiky a je orientována na žáky školního věku se speciálními vzdělávacími potřebami. Jak již bylo uvedeno a blíže specifikováno výše, jedná se o oblast speciální pedagogiky zaměřené na žáky se sociálním znevýhodněním. I v této diplomové práci se pohybujeme v duchu celospolečenských změn v prosazování paradigmatu inkluze. Inkluze je spíše než jakýkoliv koncept způsobem myšlení, ve kterém je veškerá snaha zaměřena na rovný přístup ke všem zdrojům ve společnosti, tedy na vyrovnávání podmínek pro naplňování práv všech lidských bytostí bez rozdílu. Významnou součástí inkluzivní společnosti je tak rovný přístup ke vzdělávání pro všechny, který se týká všech žáků se specifickými vzdělávacími potřebami

po celou dobu jejich vzdělávací dráhy a to za jakýchkoliv podmínek, ve kterých je výuka realizována – ať formou prezenční tak i distanční.

## **6.2 Výzkumné otázky**

### **1. VO: Co je nutné vědět o žákovi se sociálním znevýhodněním, aby mu mohla být poskytnuta adekvátní podpora během distanční výuky?**

Distanční výuka jako nový fenomén vstupující do procesu vzdělávání na základních a středních školách klade nároky oproti prezenční výuce ve škole na zázemí žáků v jejich domácím prostředí. Vycházíme z předpokladu, že pro realizaci distanční výuky je zapotřebí minimálně základní technické vybavení a internetové připojení. Pokud toto vybavení v domácnosti není a neprobíhá tedy žádná komunikace mezi žákem a vyučujícími, pak se jedná spíše o samostudium – plnění zadaných úkolů – než o distanční výuku. U žáků nižších ročníků pak vycházíme z předpokladu, že pro participaci na distanční výuce potřebují větší podporu a pomoc ze strany rodičů či jiných dospělých osob než je potřeba této pomoci u žáků starších. Na počátku vzdělávání dítěte distanční formou, ať už ho realizuje škola nebo jakýkoliv jiný subjekt, je klíčová znalost výchozích podmínek, které dané dítě pro vzdělávání v domácím prostředí má. Na základě analýzy těchto podmínek pak musí být zvolena vhodná strategie distančního vzdělávání. Protože se výchozí domácí podmínky napříč žakovskou populací diametrálně odlišují, nelze aplikovat jednu společnou strategii pro distanční výuku pro celé třídy základních škol. Na základě dat sesbíraných od několika desítek rodin, ve kterých se během distanční výuky vzdělávalo téměř 80 žáků a žaček základních škol v rámci jednoho kraje a polostrukturovaných rozhovorů s pracovníky vzdělávacích služeb budou analyzovány a popsány výchozí podmínky těchto žáků, jakož i další výzkumné otázky.

### **2. VO: Jaká jsou možná úskalí a bariéry v distanční výuce žáků se sociálním znevýhodněním?**

Druhá výzkumná otázka je zaměřena na možné překážky, které vstupují do distančního vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním a zároveň jsou specifickými překážkami ve vztahu k této skupině žáků. Vycházet budeme ze specifík spojených se sociálním

vyloučením. Obdobná úskalí v procesu vzdělávání se objevují samozřejmě i během prezenční výuky ve škole, v domácím prostředí žáka se ale mohou ještě více zesilovat. Pozornost bude zaměřena jednak na překážky během distanční výuky vyplývající z životního prostředí žáka, tak na překážky, které ať již vědomě nebo nevědomě vznikaly na straně školy. Nevědomost mohou způsobovat především dva faktory – neznalost rodinného prostředí a životních podmínek žáka, či opomíjení specifik těchto podmínek a nezohledňování individuálních potřeb žáka.

Zaznamenána bude i dobrá a špatná praxe vyučujících v období distanční výuky směrem k žákům se sociálním znevýhodněním. Jinými slovy budeme hledat vhodné a nevhodné přístupy využití k distančnímu vzdělávání s ohledem na specifika rodinného a životního prostředí těchto žáků. Oporou nám budou teoretická východiska týkající se sociálního vyloučení a výpovědi pracovníků vzdělávacích služeb, kteří znají velice dobře rodinné prostředí dětí i jejich životní podmínky. Ve většině případů disponují těmito znalostmi na rozdíl od škol, ve kterých se žáci vzdělávají.

### **3. VO: Jakou roli může mít speciální pedagog ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním (nejen v distanční výuce)? Co a kdo může škole pomoci při vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním?**

V poslední výzkumné otázce se budeme zabývat možným přínosem speciálního pedagoga působícího ve škole s ohledem na vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Pokusíme se nahlédnout na jeho roli v podpoře žáků se sociálním znevýhodněním a to nejen v období distanční výuky. Zajímat nás bude především to, jaké výhody může mít jeho pozice a působení na škole ve vztahu ke vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Na základě zkušeností pracovníků vzdělávacích služeb bude dále pozornost věnována přínosům, které může mít spolupráce škol s organizacemi poskytujícími sociální a vzdělávací služby. Právě v této spolupráci může školní speciální pedagog sehrát významnou roli. Středem zájmu tedy nebude popsat či analyzovat spolupráci škol se školskými poradenskými zařízeními, která je svým způsobem tradičním a již zakotveným systémem spolupráce, ale nahlédnout na potenciál zatím méně obvyklé spolupráce škol a neziskových organizací. Zajímat nás budou zkušenosti s již existující spoluprací a její potenciál. Nastíněny budou možnosti využití case-

managementu jako nástroje pro efektivní řešení rizikových situací u žáků se sociálním znevýhodněním, ale i jako účinný nástroj prevence a pomoci.

## **6.3 Metoda výběru vzorku**

### **6.3.1 Klienti sociálních a vzdělávacích služeb**

První skupina respondentů pro výzkum byla vybírána dle pravidel nepravděpodobnostního výběru vzorku, konkrétně prostřednictvím účelového výběru – výběrem typických příkladů. Účelový výběr vzorku umožňuje oslovit jakékoliv informátory splňující výzkumníkem stanovená kritéria (Toušek, 2012, s. 56). Výběr typických příkladů je pak výběr takových respondentů, kteří se v rámci sledované populace nijak výrazně neodlišují od ostatních, respektive pro dané studované téma jsou typickými, příznačnými zástupci (tamtéž, s. 57). V případě tohoto výzkumu byla kritéria pro výběr vzorku následující:

1. Jedná se o žáky základních škol v České republice, kteří se v druhém pololetí školního roku 2019/2020 vzdělávali distanční formou výuky.
2. Jedná se o žáky z rodin, které vnímáme jako sociálně znevýhodněné (na základě charakteristiky sociálního znevýhodnění nebo vyloučení popsané v teoretické části této práce).
3. Jedná se o žáky, kteří mají speciální vzdělávací potřeby vyplývající z jejich odlišných životních a kulturních podmínek, přičemž tyto vzdělávací potřeby nemusí být nutně diagnostikovány ve školském poradenském zařízení a vyrovnávány skrze některá z podpůrných opatření.

Výběr vzorku dle kritérií byl zajištěn tak, že respondenty jsou klienti sociálních a vzdělávacích služeb jedné neziskové organizace. Jedná se o dospělé klienty s dětmi, které plní povinnou školní docházku na základní škole. Jejich rodiče využívají jednu nebo více sociálních služeb z oblasti sociálního poradenství nebo služeb sociální prevence poskytovaných danou organizací v kombinaci se službou vzdělávací nebo využívají pouze služby vzdělávací.

Pokud se jedná o klienta sociálních služeb dle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, pak jde o osobu, která je ohrožena sociálním vyloučením, sociální krizovou situací, životem v nepříznivých podmínkách či životem v sociálně znevýhodňujícím prostředí. Pro výběr klientů – respondentů zároveň platí, že klienty těchto sociálních služeb nejsou z důvodů diagnostikovaného zdravotního postižení či zdravotního znevýhodnění. Krátkodobé i dlouhodobé nepříznivé životní podmínky ovlivňují kontext života všech členů domácnosti, tedy i dětí a odrážejí se v jejich vzdělávací dráze. Poté hovoříme o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami vyplývajících z jejich odlišných životních podmínek. Pokud by tomu tak nebylo, nebyli by tito rodiče a jejich děti klienty sociálních a vzdělávacích služeb, nevyhledávali by a nepotřebovali by podporu či asistenci, kterou služby nabízejí.

Vzdělávací služby poskytované stejnou organizací nejsou službami poskytovanými podle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách (tamtéž). Klienti jsou však pro její poskytování vybíráni podle stejných kritérií, jako by se o sociální službu jednalo. Vzdělávací služby jsou určeny především rodinám s dětmi, které jsou ohroženy školním neúspěchem z důvodu svých životních a kulturních podmínek tak, jak bylo popsáno v teoretické části této práce. Ve školské terminologii tedy hovoříme o žácích se sociálním znevýhodněním, resp. v dnes platné terminologii (podle vyhlášky č. 27/2016 Sb.) o žácích s potřebou podpory z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek, viz výše.

### **Velikost a charakteristika vzorku**

V rámci sběru dat u první skupiny byli do vzorku vybráni rodiče 81 dětí. Celkem se v době sběru podařilo získat data týkající se 75 z nich, tj. žáků a žaček navštěvujících základní školy v různých obcích v jednom z krajů České republiky, k těm se vztahovala následná analýza. Dotazováním (viz níže metoda sběru dat) byla získána jak data atribuční, která vypovídají o individuálních charakteristikách zkoumaných respondentů (Toušek, 2012, s. 89), tak data kulturní, která vypovídají o jednání námi sledované populace (tamtéž, s. 92) - rodin a žáků se sociálním znevýhodněním. Významy a interpretace těchto kulturních dat budou součástí výsledků této práce.

U 75 žáků a žaček byl zjišťován ročník, do kterého dochází. Pro účely výzkumu nebylo nutné zjišťovat informace o přesném věku respondentů ani pohlaví respondentů.



Z celkového počtu 75 respondentů jich na první stupeň základní školy (tj. od 1. do 5. ročníku) dochází 56, na druhý stupeň základní školy (tj. od 6. do 9. ročníku) pak 19. Podrobné rozložení vzorku podle jednotlivých ročníků je uvedeno v tabulce 1 v přílohách. Samotná data byla sbírána od zákonných zástupců žáků a týkala se vždy každého jednotlivého žáka. U každého žáka z jedné domácnosti přitom mohly být (a byly) nastaveny různé požadavky a různé formy distanční výuky. Z důvodu zachování pestrosti a přehlednosti jsou proto data vztahována k jednotlivým žákům, nikoliv k jejich rodičům.

V inkriminovaném čase, tj. od března roku 2020 do konce školního roku, bylo ve sledovaných domácnostech od jednoho do čtyř dětí, které navštěvovaly základní školu. Je potřeba si ale uvědomit, že to nemusely být jediné děti v domácnosti, mladší a starší sourozenci respondentů nejsou zahrnuti.

### **6.3.2 Pracovníci vzdělávacích služeb**

Druhá skupina respondentů pro výzkum byla vybírána dle pravidel nepravděpodobnostního výběru vzorku, konkrétně prostřednictvím příležitostného (nahodilého) výběru. „Jedná se o postup, kdy jsou do výzkumu zahrnuti Ti jedinci (...), kteří jsou zrovna výzkumníkově k dispozici a jsou ochotni na výzkumu participovat“ (Toušek, 2012, s. 59). V rámci tohoto výzkumu je tento fakt dán i tím, že se jedná o pracovníky vzdělávacích služeb, jejichž klienty jsou respondenti z první skupiny. Díky provázanosti obou skupin respondentů bylo možné pro výzkum získat data, která na sebe navazují, vzájemně se propojují a umožňují tak přesnější interpretaci výsledků. Díky dvěma skupinám respondentů, tedy dvěma cestám ke sbíraným datům, je též zajištěna triangulace a vyšší validita tohoto výzkumu.

#### **Velikost a charakteristika vzorku**

Druhou skupinu tvoří 5 respondentů. Ve všech případech se jedná o pracovníky přímé práce v jedné z neziskových organizací. Ve všech případech platí, že se jedná o pracovníky ve vzdělávacích službách, konkrétně ve službě věnující se podpoře ve vzdělávání dětí ve věku 6 – 15 let. Tato služba je poskytována dětem, které dochází do základní školy i jejich rodičům. U dvou respondentů platí, že jsou pouze pracovníky vzdělávacích služeb, u zbylých 3 platí, že jsou pracovníky vzdělávacích služeb v kombinaci s pracovníkem v sociálních

službách v jedné ze služeb sociální prevence (konkrétně sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi nebo terénních programů). Ve všech případech platí, že spolupracují s klienty z prvního vzorku respondentů.

## **6.4 Metoda sběru dat**

### **6.4.1 Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami**

Tato metoda sběru dat byla uplatněna pro získání dat od první skupiny respondentů (viz příloha 1). Sběr dat proběhl v období jednoho týdne, který následoval po plošném uzavření škol v březnu roku 2020 a byl prováděn za účelem zmapování situace u klientů vzdělávacích služeb. Sběr dat se týkal výše zmíněných necelých osmi desítek žáků a žaček navštěvujících základní školy. Data za jednotlivé žáky byla sbírána metodou strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami (Hendl, 2016, s. 177) s jejich zákonnými zástupci. Ve většině případů se jednalo o biologické rodiče, v několika málo případech o pěstouny. S každým rodičem byl veden telefonický rozhovor týkající se obecných informací o technickém vybavení jejich domácnosti a individuálně o každém z dětí v domácnosti, které dochází na základní školu. Telefonický rozhovor trval vždy mezi 20 až 45 minutami podle počtu dětí a náročnosti komunikace s daným klientem. Jednotlivá data byla zaznamenána a zpracována nejprve pro účely poskytování služeb, poté dále analyzována pro účely tohoto výzkumu (viz kapitola 6.6). S využitím anonymizovaných dat dostala výzkumnice souhlas od organizace, ve které působí.

Ve strukturovaném rozhovoru byly pokládány otázky týkající se 1) internetového připojení a přítomnosti zařízení, přes které je možné se na internet připojit, 2) zda je dítě/rodič ve spojení se školou a 3) pokud ano, jakou formou toto spojení probíhá (příklady – docházení do školy pro informace a zadání úkolů, učitel zasílá úkoly přes email, telefonické spojení, online školní systémy apod.), pokud ne, jaký je pro to důvod, 4) jak plní úkoly a zda to zvládají samostatně, 5) zda mají zájem/potřebují podporu při plnění úkolů (telefonicky, online).

Jednalo se tedy o získání vstupních dat pro vhled do situace rodin - klientů sociálních služeb, tedy rodin se sociálním znevýhodněním. Zpracované výsledky budou prezentovány v následujících kapitolách a povedou k zodpovězení první výzkumné otázky.

#### **6.4.2 Polostrukturované rozhovory s pracovníky vzdělávacích služeb**

Ve druhé fázi výzkumu proběhly polostrukturované rozhovory s pracovníky vzdělávacích služeb z jedné neziskové organizace. Polostrukturované rozhovory byly zvoleny jako metoda sběru dat na jedné straně pro svou otevřenost a možnost improvizace (oproti rozhovoru strukturovanému, ať už s otevřenými či uzavřenými otázkami), na straně druhé pro možnost kontroly nad obsahem rozhovoru, jeho průběhem a získáním dat týkajících se stejných témat (Toušek, 2012, s. 64). Pro vedení polostrukturovaných rozhovorů byla vytvořen návod (viz příloha 2), který se dotýkal výchozích podmínek pro distanční výuku, témat souvisejících s interpretací dat získaných o první skupině respondentů, dále pak témat souvisejících s distanční výukou a jejími překážkami s ohledem na žáky se sociálním znevýhodněním (první skupinu respondentů). Rozhovory se dále týkaly zkušeností s distančním vzděláváním respondentů z první skupiny tak, jak toto vzdělávání zažili pracovníci sami a tak, jak ho zprostředkovávali jednotliví učitelé. V neposlední řadě se dotýkaly i témat možné spolupráce se školami a širší mezioborové spolupráce.

Rozhovory probíhaly během podzimu 2020. Vzhledem k opětovnému zhoršování epidemiologické situace vlivem šíření viru Covid19 v populaci byly rozhovory uskutečněny online prostřednictvím komunikační aplikace MS Teams. Rozhovory byly nahrávány a dále zpracovávány a analyzovány (viz kapitola 6.6).

#### **6.4.3 Problémově zaměřený rozhovor**

Po zpracování polostrukturovaných rozhovorů a během probíhající analýzy došla výzkumnice k názoru, že někteří respondenti předali vcelku ucelený obraz o klientech a jejich situaci v době distanční výuky a že by zpracování jejich příběhů do podoby kazuistiky mohlo významně doplnit výsledky celého výzkumu. Jednu kazuistiku výzkumnice již zpracovala v předešlé době v seminární práci týkající se též distanční výuky. Pro její názornost je znovu využita i zde. Kazuistika 2 byla zpracována na základě

doplňujícího rozhovoru s jedním respondentem z druhé skupiny. Tyto rozhovory byly opět uskutečněny přes aplikaci MS Teams, výzkumnice si během rozhovoru dělala poznámky. Na počátku rozhovoru byl uveden problém, ke kterému se rozhovor vztahoval. V průběhu byly vytvářeny poznámky, ty dále ověřovány a rozvíjeny až vznikl ucelený obrázek o situaci konkrétních rodin, který byl zpracován do podoby kazuistiky (viz kazuistiky ve výsledcích této práce). Jak uvádí Hendl (2016, s. 179) „problémově zaměřený rozhovor (...) se používá v případech, kdy již k problému existují určité znalosti a specifické otázky. (...) pomalu se odhaluje jejich podstata a vzájemný vztah.“

#### **6.4.4 Využití aplikace MS Teams v kvalitativním výzkumu**

Bernard (2010, s. 260-264) hovoří o zlomu, který znamenal počátek využívání emailového a především telefonického spojení pro výzkumy v rámci industrializovaných národů. Tento zlom a jeho rozvoj je datován do sedmdesátých let dvacátého století a přinesl efektivní i validní sběr dat primárně v rámci kvantitativních dotazníkových šetření. Vedení rozhovorů přes telefon se stalo poměrně kvalitní náhradou „face to face“ rozhovorů a značně se snížila především časová náročnost jakéhokoliv procesu sběru dat.

Ve dvacátém prvním století vznikají nové programy, které umožňují ještě efektivnější spojení mezi lidmi a tím otevírají prostor i pro vedení rozhovorů v rámci kvalitativního šetření. Jedním z těchto programů je MS Teams, který umožňuje komunikaci mezi jeho uživateli a to včetně video spojení. Dnes využívají této nebo obdobných aplikací ke komunikaci desítky milionů jedinců a ty se tak stávají efektivním spojením mezi lidmi.

Programy jako MS Teams (Skype apod.) jsou dnes využívány velkou částí společnosti jak pro pracovní, tak pro soukromé záležitosti a to nejen při spojení na velké vzdálenosti. Naše společnost se ocitla v letošním roce v poměrně nové situaci, kdy byl výrazně omezen kontakt mezi lidmi. O to více nabyla na významu existence programů, které umožňují spojení na dálku a to za různými účely. Dostali jsme se tak do situace, kdy využití těchto programů bylo za daných okolností velice jednoduchým řešením i pro spojení s druhým člověkem v rámci jednoho města, jedné čtvrti.

Zda je ale možné tyto komunikační programy využívat pro daný výzkum závisí na posouzení výzkumníkem, které by se mělo odvíjet od povahy výzkumu a cílové skupiny. To lze demonstrovat i na předkládaném výzkumu, kdy bylo umožněno provedení rozhovorů i bez možnosti osobního setkání se s respondenty – konkrétně s druhou skupinou respondentů, protože program MS Teams je vzhledem k nastalé situaci každodenní součástí jejich práce. Provedení rozhovorů touto cestou s naší první skupinou respondentů ale již naráží na limity a nebylo by pravděpodobně možné, dozajista ne v takovém rozsahu. Limity na straně respondentů, v jejichž výčtu vycházíme čistě z vlastní zkušenosti a neaspirujeme na jeho kompletnost, mohou být - nedostupnost techniky či internetového připojení, chybějící kompetence a absence znalosti využívání těchto programů, neochota provádět rozhovor touto cestou, která může vycházet právě z žádné nebo minimální zkušenosti s těmito komunikačními platformami aj. Škála zkoumaných populací, pro které by bylo využití online komunikačních platforem nevhodné, nebo kterým jsou tyto komunikační platformy nedostupné, je jistě široká a jak již bylo zmíněno výše, je nutné vždy kvalitní posouzení výzkumníka před volbou této možnosti.

Pokud ale výzkumník dojde k závěru, že využití programů jako je MS Teams, je vhodnou cestou pro uskutečnění rozhovorů, pak v ní nalezne jistě mnoho výhod, kterými se přibližuje k vedení rozhovorů formou „face to face“. Díky možnosti video hovoru lze například číst zájem či naopak nezájem respondenta o některá témata z hlasu i mimiky a ze strany výzkumníka lze podporovat výpovědi informátora „probingem“ neboli natukáváním pomocí úsměvu, gesty, přikyvováním, apod. stejně tak jako při „face to face“ rozhovorech.

## **6.5 Analýza dat**

Data sesbírána telefonicky pomocí strukturovaných rozhovorů byla zanesena za jednotlivé respondenty do tabulky v programu Excel (ukázka získaných dat viz tabulka 2). Jedná se tedy o formu tzv. shrnujícího protokolu (Hendl, 2016, s. 213), kde byly jednotlivé získané informace za každou otázku v průběhu rozhovoru shrnuty a zaznamenány do příslušné kategorie v tabulce (viz ukázka). Odpovědi nebyly nahrávány, pouze zaznamenávány v podobě shrnutí za danou otázku. Ke každé získané odpovědi (vyjma třídy, kterou žák

navštěvuje) byl přiřazen kód (ano; ne; ano i ne). Cílem bylo získat základní data pro analýzu týkající se již výše vyjmenovaných aspektů.

Data získaná z polostrukturovaných rozhovorů byla účelově přepsána pomocí programu Listen N Write. Účelovým přepisem je myšleno to, co Hendl (2016, s. 214) nazývá technikou zpracování dat formou selektivního protokolu. Do transkriptu byly zahrnuty pouze ty informace od respondentů, které se přímo dotýkaly zvolených témat podle osnovy polostrukturovaných rozhovorů a byly tak relevantním zdrojem dat pro zodpovězení stanovených výzkumných otázek.

Data z polostrukturovaných rozhovorů byla dále kódována ručně bez použití počítačových programů pro analýzu kvalitativních dat, jako jsou MAXQDA, Atlas.ti či NVivo a to z toho důvodu, že výzkumnice není vlastníkem licence pro jejich využití. Data, která byla získána, nejsou ale natolik rozsáhlá, aby nebylo možné je kódovat a dále zpracovávat bez využití některého z těchto programů. Cílem analýzy bylo nalezení pravidelnosti v datech tak, aby mohlo dojít ke shrnutí výsledků a zodpovězení výzkumných otázek (Toušek, 2012, s. 85). Kódy byly přiřazovány „a priori“, odpovídaly tedy dílčím tématům rozhovorů (Bernard, 2010, s. 76). Na základě vytvoření kategorií z jednotlivých tematických kódů (které byly přiřazovány na základě obsahu sdělení) poté došlo ke kategorizaci a vytvoření konceptů, které jsou prezentovány ve výsledcích.

## **6.6 Informování a souhlas**

Údaje a data získaná od první skupiny respondentů jsou zcela anonymizována. Ochrana osobních údajů klienta/respondenta vyplývá již z povinnosti poskytovatele služeb, že bude s informacemi o klientech nakládat v souladu s mlčenlivostí tak, aby nemohlo dojít k odhalení identity klienta služby a jakémukoliv poškození jeho osoby, s výjimkou situací stanovených zákonem. Ve výsledcích této práce nejsou uvedena žádná pravá jména respondentů, jsou využity pouze zkratky, případně jsou jména zcela zaměněna. Není uváděno konkrétní místo bydliště ani sídlo základní školy, kam dítě dochází a to ani v podobě obce či města, ORP, kraje. Jediný osobní údaj, který je znám, je věk dítěte. Jak již

bylo uvedeno, souhlas s využitím získaných dat týkajících se první skupiny respondentů byl poskytnut organizací, ve které autorka práce působí.

Na počátku rozhovoru s druhou skupinou respondentů byli všichni zúčastnění ještě jednou obeznámeni s výzkumem a s průběhem rozhovoru a byli vyzváni k udělení souhlasu s nahráním a zpracováním dat. Ve všech případech byl informovaný souhlas v ústní podobě udělen a nahrán. Veškerá data a informace, které byly výzkumníci poskytnuty, jsou uchovávány v počítači pod heslem tak, aby k nim žádná neoprávněná osoba neměla přístup. Ke zpracování všech informací došlo anonymně, aby nebylo možné propojit zveřejněné informace s respondenty, jež je poskytli a nemohlo tak dojít k prozrazení identity. Z tohoto důvodu jsou informace uváděny pouze na obecné úrovni, není uváděno místo pracovního výkonu respondenta, pro rozlišení výpovědí jednotlivých respondentů jsou v závorkách za citacemi uváděna křestní jména, ta jsou ale oproti pravému jménu změněna.

## 7 Výsledky

### 7.1 Výchozí podmínky distančního vzdělávání v rodinách žáků

Následující kapitola bude věnována výsledkům týkajících se předpokladů pro úspěšnou realizaci distančního vzdělávání u žáků se sociálním znevýhodněním. Výsledky budou prezentovány na základě analýzy dat ze strukturovaných a polostrukturovaných rozhovorů s první a druhou skupinou respondentů. Výchozí předpoklady zahrnují jak oblast techniky tak kompetencí žáka a rodiče. Vztahují se jak na samotné žáky, jsou-li žáky vyšších ročníků, tak na jejich rodiče, zejména jedná-li se o žáky ročníků nižších. Bez ohledu na věk žáka významně do distanční výuky vstupují i výchovné a vzdělávací kompetence rodičů. „*Velké téma je také motivace - podpora ze strany rodičů, když tam není, je to těžká práce. Když dítě nemá vzory od rodičů, nemá, co by okoukalo, tak ještě hůře funguje a jak to ovlivníš, když to dítě není ve škole a nejsi v té rodině.*“ (Ema).

#### 7.1.1 První skupina respondentů

Na základě rozhovorů s několika desítkami respondentů – rodičů, které se týkaly 75 jejich dětí – žáků a žaček navštěvujících základní školy, které přešly na jaře roku 2020 na distanční výuku, bylo zjišťováno, jak jsou na ni připraveni a jak ji zahájili. Cílem dotazování bylo zjistit, jaký je stav internetového připojení a technického zázemí v rodinách. Dále pak zda a jak jsou rodiče a děti ve spojení se školou, zda mají zadané úkoly a plní je a zda potřebují nyní pomoci s plněním požadavků školy.

#### Technické vybavení v rodinách

Co se týče internetového připojení v rodinách, bylo zjištěno, že v domácnostech 60 dětí je internetové připojení k dispozici, v domácnostech 15 dětí nikoliv. Z celkové velikosti našeho vzorku tedy podíl dětí, které internetové připojení má, tvoří 80 %. Podíl dětí, které internetové připojení nemá, pak tvoří 20 %. Na první pohled se zdá, že poměrně vysoký počet dětí mělo k dispozici internetové připojení a mohlo být online v kontaktu se školou. Srovnáme-li podíl internetového připojení dětí našich respondentů s celorepublikovým průměrem, který vyšel z šetření České školní inspekce (2020), zjistíme, že se příliš



neodchyluje. ČŠI (2020, s. 6) ve svém šetření udává, že z celkového počtu žáků<sup>5</sup> bylo bez online komunikace 16 % z nich. Zjištěná data tedy jen mírně převyšují celorepublikový průměr.

Kromě internetového připojení je nezbytné také technické vybavení, ze kterého je možné online komunikaci realizovat. Z našich respondentů na otázku, zda mají v rodině technické vybavení, skrze které mohou komunikovat online se školou, odpověděli všichni, že ano, bez ohledu na to, že v některých rodinách nebylo internetové připojení. Ve většině případů se jednalo o mobilní telefony, které umožňují připojení k internetu (tzv. „chytrý“ telefon). Jak se ukázalo později, ne ve všech případech se jednalo o funkční techniku využitelnou pro vzdělávání (viz kapitola 7.1.4).

### **Komunikace se školou**

Respondenti byli dále dotazováni na to, zda a jakým způsobem jsou ve spojení se školou oni sami (hlavně v případě mladších dětí) nebo jejich děti (v případě starších dětí). Komunikace se na počátku distanční výuky týkala především získávání informací o úkolech, jejich plnění a následném odevzdávání zpět učiteli. Na základě odpovědí od respondentů bylo zjištěno, že někteří rodiče/děti jsou ve spojení se školou a výměna informací funguje („ano“). Někteří ve spojení se školou nejsou a nemají informace o zadáných úkolech, o způsobu jejich plnění a odevzdávání („ne“). U některých rodičů/dětí byla odpověď při analýze dat vyhodnocena možností „ano i ne“ (ukázka viz Přílohy, Tab. 2). Pro tuto variantu bylo rozhodnuto v případech, kdy bylo zprostředkováno zadání učiva nebo úkolů, ale toto zadání neproběhlo přímo v komunikaci se školou, ať už písemné nebo ústní, tj. mezi rodičem/dítětem a učitelem/asistentem. Úkoly byly například zadány žákům před odchodem ze školy, úkoly byly umístěny pouze na webových stránkách školy, nebo kontakt proběhl přes jinou osobu, než kterou je rodič či dítě. Děti tedy nebyly zcela bezprizorní, měly zadáné úkoly, o kterých věděly, ale neměly žádný další kontakt ani podporu v jejich plnění ze strany školy.

---

<sup>5</sup> ČŠI (2020) získávala data zvláště za tzv. neúplné a úplné školy. Neúplné školy jsou školy pouze s prvním stupněm, úplné školy pak ty, kde je první i druhý stupeň. Uvedená data se vztahují k úplným školám. Děti respondentů v našem výzkumu též dochází bez výjimky do úplných škol.

Četnost odpovědí byla následující: ze 75 dětí byla odpověď „ano“ vyhodnocena v 38 případech; odpověď „ne“ byla vyhodnocena ve 21 případech; odpověď „ano i ne“, tak jak bylo popsáno výše, byla vyhodnocena u 16 případů.

Pokud v době, kdy probíhaly rozhovory s rodiči, byli rodiče nebo děti již v kontaktu se školou, pak se jednalo ve většině případů o kontakt přes email (24 případů z 38). To znamená, že rodiče nebo děti (u starších žáků) měli svůj email, uměli ho využívat a bylo tedy možné, aby skrze něj komunikovali s učiteli a přijali úkoly. V některých případech byla emailová komunikace s učiteli doplněna využíváním některého z online školních portálů (Bakaláři apod.), telefonickou komunikací, či zadáním úkolů ve škole před jejím uzavřením. U dalších rodičů a dětí probíhala komunikace převážně telefonicky (9 případů) nebo docházelo ke kombinaci telefonické komunikace s online školním portálem či zadáním úkolů ve škole. Ve 3 případech komunikace probíhala čistě přes školu online, kde byly zadány úkoly a rodiče nebo děti uměli plnohodnotně s portálem pracovat. Ve zbylých případech byly úkoly předány rodině osobně - venku (2 případy). Důležité je, že rodiče i učitelé našli společný komunikační kanál, přes který bylo možné zadávat úkoly a domlouvat se na dalších podrobnostech ohledně jejich plnění a odevzdávání a především, že rodič věděl jak učitele v případě potřeby zkontaktovat a naopak.

Pokud v době, kdy probíhaly rozhovory, rodiče ani jejich děti se školou v kontaktu nebyli, bylo to zejména z těchto důvodů: učitel komunikoval výhradně online přes email, webové stránky, online školní portály, přičemž rodina buď neměla připojení a odpovídající techniku, neměla emailovou adresu a neuměla ji založit a používat, nebo neměla přístupové údaje do online školního portálu. Telefonická komunikace neproběhla zejména v případech, kdy rodina neměla dobýтый kredit v telefonu nebo se nedařilo telefonicky učitele zkontaktovat. Ve 12 případech (z 21), kdy nebyli ještě v kontaktu se školou, se rodiče/děti již dohodli na spolupráci s pracovníkem vzdělávacích služeb, který jim má pomoci se k úkolům dostat (skrze komunikaci s učiteli – ohledně hesla, přeposláním zadání do sms zprávy rodiči nebo na email pracovníka apod.). Ve zbylých případech zatím rodiče vůbec nekomunikovali se školou, nemají informaci o tom, kde úkoly jsou a zatím se ani nesnažili situaci řešit (ani škola zatím nehledala komunikační kanál, jak se s rodiči spojit – tj. respondent sdělil, že její škola nekontaktovala a ani on se nepokoušel o kontakt se školou).

Přiřazení kódu „ano i ne“ bylo voleno v situaci, kdy dítě nebylo zcela bezprizorní – bez jakýchkoliv informací ze školy o tom, co má dělat - ale nedá se hovořit o komunikaci se školou (nebyla využita přímá možnost online, emailové či telefonické komunikace). Konkrétně se jednalo o tyto případy: úkoly byly pouze nadiktovány ve škole před jejím uzavřením a doposud neproběhl žádný další kontakt ze strany školy; úkoly zprostředkovali rodiči/dítěti příbuzní, spolužáci nebo pracovníci vzdělávacích služeb; úkoly byly bez další komunikace vhozeny do poštovní schránky rodiny.

### **Plnění zadaných úkolů**

V rozhovorech s první skupinou respondentů bylo dále zjišťováno, zda plní zadané úkoly a zda jsou schopni to zvládnout – dítě samo nebo s pomocí rodiče. Východiskem pro tuto část rozhovorů byla skutečnost, že jsou klienty vzdělávacích služeb a to z toho důvodu, že jejich kompetence nestačí na podporu vzdělávání jejich dětí. Toto východisko navazuje i na samotnou problematiku sociálního znevýhodnění, které mimo jiné vzniká i na základě nedostatečné opory v rodině v procesu vzdělávání. Blíže se tomuto tématu věnujeme ve druhé výzkumné otázce.

Na otázku, zda dítě úkoly plní, zazněla odpověď „ano“ ve 36 případech; odpověď „ne“ v 26 případech a odpověď „ano i ne“ ve zbylých 13 případech. Uváděné údaje byly ještě dále předmětem rozhovorů s pracovníky vzdělávacích služeb a poté dále interpretovány (viz kapitola 7.1.4). K odpovědi „ano“ respondenti uváděli informace o tom, zda dítě plní úkoly samostatně nebo za podpory rodiče či dalšího člena rodiny. Respondenti dokázali popsat, jak budou úkoly následně odevzdávat, kde úkoly vyplňují (pracovní listy, sešity apod.) a kolik úkolů mají. Odpověď „ne“ byla zaznamenána v případech, kdy dítě ani rodič nebyli v kontaktu se školou a prozatím ani neměli úkoly k dispozici. Pouze v 5 případech (z 26) se zároveň jednalo o rodiče/děti, kteří byli v kontaktu se školou a úkoly měli k dispozici (viz výše), ve zbylých případech se jednalo o rodiče, kteří v kontaktu se školou ještě nebyli (21). Odpověď „ano i ne“ byla zaznamenávána v případech, kdy rodič sdělil, že se škole věnují, ale neplní zadané úkoly (například procvičují čtení). Dále pak v případech, kdy dítě bylo u jednoho z rodičů, kde se připravě do školy věnuje, ale bylo zpochybněno, že tomu tak bude i u druhého rodiče. Také v případech, že rodič sdělil, že se snaží něco učit, ale vzhledem k tíživým existenčním okolnostem toho není příliš. V jednom případě byla tato

odpověď zaznamenána v případě, kdy pěstounka sdělila, že se snaží, ale s ohledem na její negramotnost se plnění úkolů příliš nedaří.

Z výše popsaných důvodů bylo dále u respondentů z první skupiny zjišťováno, zda zvládnou sami ve spolupráci se školou distanční výuku svých dětí, nebo zda budou potřebovat podporu. U 41 dětí respondenti vyhodnotili situaci tak, že by nějakou formu podpory, ať už ve zprostředkování komunikace se školou, asistencí při získávání zadání a odevzdávání úkolů, či v online doučování dítěte, uvítali. U 16 dětí respondenti odpověděli, že podporu nechtějí (odpověď se vztahovala k momentu uskutečnění rozhovorů), že si myslí, že distanční výuku zvládnou se svými dětmi samostatně, ve většině případů přitom zaznělo, že „zatím“ ne. U 18 odpovědí byl opět přiřazen kód „ano i ne“. Jednalo se o ty případy, kdy respondenti nedokázali situaci vyhodnotit a odpovědět.

### **7.1.2 Druhá skupina respondentů**

Na základě polostrukturovaných rozhovorů s 5 respondenty, kteří pracují ve vzdělávacích službách, bude pozornost zaměřena na mapování výchozích podmínek žáků se sociálním znevýhodněním. Bude nás zajímat zejména to, co je důležité vědět o žákovi a jeho rodině tak, aby mohla být realizována distanční výuka. Samostatná pozornost bude věnována otázkám internetového připojení a technického vybavení žáků a rodin, neboť se ukázalo, že se jedná o jednu z nejproblematictějších oblastí, která významně ovlivňuje distanční vzdělávání těchto žáků.

#### **Mapování výchozí situace**

Na základě rozhovorů s druhou skupinou respondentů bylo zjištěno, že za důležité aspekty pro vzdělávání distančním způsobem považují možnost internetového připojení a technického vybavení, schopnost komunikace se školou, míru samostatnosti v plnění požadavků školy u dítěte i rodiče, úroveň kompetencí v práci s technikou a práci v online prostředí, dosažené vzdělání u rodiče (respektive jeho schopnosti jako porozumění textu, či celkové zvládnutí látky základní školy), individuální potřeby žáka související například s poruchami pozornosti, to zda bude rodič přítomen u distanční výuky zejména u žáků, kteří nezvládnou přípravu sami. Mnoho těchto informací jim bylo známo, neboť s rodinami a dětmi spolupracovali již delší dobu a to vyhodnocovali jako velký přínos. Otázkou zůstává zejména, jak výchozí životní podmínky svých žáků znali jejich učitelé, jak se jim podařilo

případně situaci před uzavřením škol zmapovat a jak s informacemi nakládali při realizaci distanční výuky.

Znalost výchozích životních podmínek se jeví důležitá zejména kvůli adekvátnímu nastavení komunikace s žákem a jeho rodičem a adekvátním nastavením požadavků na obsah distančního vzdělávání. Respondenti z druhé skupiny se na základě své zkušenosti shodně vyjádřili tak, že větší část učitelů podle nich výchozí podmínky svých žáků při distanční výuce nezohledňovala. To znamená, že je neznala, anebo znala, ale nevzala v úvahu. Toto tvrzení vychází ze zkušenosti, kdy pro velkou část žáků učitelé nezvolili individuální přístup, ať už se týkal zvoleného komunikačního kanálu s žákem a rodičem, či míry podpory, kterou žák dostával pro plnění úkolů a pro pochopení nové látky. Neznalost nebo ignorování individuálních potřeb žáka tak vedlo k jeho malé participaci na distanční výuce a nutně k prohloubení nerovností v jeho vzdělávání. *„Jeden pedagog, který má 30 dětí ve třídě zjistil, že většina má WhatsApp, tak udělal komunikaci zde, ale pak bylo nutné si všimnout těch pár zbylých dětí a udělat specifickou komunikaci s nimi a to málo kdo udělal, určitě ne na začátku. Udělali emailovou komunikaci s 30 dětmi a to že tam nejsou, že nemáš email nebo snad internet, už neřešili“* (Petra).

Pokud učitel zvolil jeden komunikační kanál s celou třídou a nevzal v potaz žáky, kteří nemohli na tomto způsobu výuky participovat, pak za tuto nespolupráci nese zodpovědnost i učitel a škola. Jedná se o případy, kdy byly úkoly například zadány na webové stránky bez dalšího zjištění, zda všichni tyto úkoly našli a plní je. Obdobně pak případy, kdy byly úkoly zadány na online portál školy, ale již učitel nebral v potaz rodiče a žáky, kteří se v něm neorientují, nemají přístupové heslo či internetové připojení a techniku potřebnou k práci s tímto typem platformy. Pravdou zůstává, že *„před první vlnou neměly školy důvod to zjišťovat (zda je v rodině technika a dítě nebo rodič s ní umí, pozn. autorky), to byla informace, kterou dosud nepotřebovaly, anebo jim nepřišla důležitá. Učitele a školy obecně před tím nezajímalo, jestli tam je nebo není počítač, jakým způsobem například dělají referáty, které mají zadávané na doma. To si myslím, že školy opomíjely“* (Karolína).

Některé výchozí podmínky žáka učitelé znát museli, zvláště když se jednalo o žáky vyšších ročníků, kteří danou školu navštěvují již několik let – jedná se zejména o kompetence žáka pracovat samostatně, o jeho individuální potřeby vycházející například

z poruchy pozornosti apod., kompetence rodiče a to minimálně v rozsahu jeho participace na vzdělávání žáka. Pokud vycházeli ze svých poznatků z předchozího vzdělávání žáka, pak bylo možné nastavit tolik potřebnou spolupráci individuálně, odlišně od zbytku třídy, ale podle potřeb vycházejících z životních podmínek žáka a zajistit tak participaci na distanční výuce pro všechny žáky z celé třídy. „*Jedna moje rodina, pak dostali zapůjčený notebook, ale do té doby byli odříznuti. Učitelka to věděla, zná rodinu pět let a ví, že ho vychovávají prarodiče, ví, že to nedělají schválně, že nekomunikují. Neodsoudila rodinu, že na to kašlou. Začali komunikovat telefonicky a potkali se před bytovkou, kde se dohodli, že si budou jednou týdně vyzvedávat úkoly ve škole a nosit je tam. Pak se učitelka rozhodla, že jim to bude nosit, protože bydlí na kraji města*“ (Ema).

### **Internetové připojení a technika**

ČŠI ve své zprávě na základě rozhovorů se zástupci škol uvádí, „že míra zapojení, resp. podíly nezapojených žáků, souvisí zejména se dvěma faktory: nedostatky v komunikaci se zákonnými zástupci, které patřily mezi jedny z hlavních důvodů nezapojení žáků na prvním stupni; nízký zájem žáků o vzdělávání, který se se zvyšujícím věkem prohlubuje (nezapojují se ti žáci, co nemají zájem ani o běžnou výuku)“ (ČŠI, 2020, s. 8). Na základě rozhovorů s druhou skupinou respondentů, tedy pracovníky vzdělávacích služeb, bylo zjištěno, že důvodů, kvůli kterým stagnovala v rodině distanční výuka, může být mnohem více. ČŠI navíc ve své zprávě neuvádí, zda se bod jedna – nedostatky v komunikaci – překrývá s nepřítomností techniky a připojení v rodině. Na základě prostudování výsledků zprávy ale autorka dochází k názoru, že nikoliv, neboť ve zprávě jsou vyhodnoceny alternativy komunikace právě s žáky, kteří techniku a připojení neměli k dispozici. Patří mezi ně komunikace pouze přes telefon, předávání učiva ve škole, vhození úkolů do schránky rodiny, propojení s neziskovou organizací, vylepení úkolů na vchod školy (tamtéž, s. 8).

Důvody, které vedly v prvních týdnech distanční výuky k absenci komunikace se školami a k případnému neplnění úkolů souvisí dle zjištění především s technikou. Odpovědi první skupiny respondentů byly dále předmětem rozhovorů s druhou skupinou respondentů. Předmětem zájmu bylo, zda u jejich klientů (respondentů z první skupiny) komunikace se školou probíhala, když ve většině případů uvedli, že internetové připojení

i techniku mají k dispozici, případně proč komunikace se školou neprobíhala. Z rozhovorů vyplynulo zejména to, že poměrně velká část rodin má internetové připojení v podobě omezených dat, připojení, které rodina využívá od souseda, tedy sdílí ho s dalšími bytovými jednotkami, připojení sdílené všemi obyvateli ubytovny apod. Pokud se tedy zeptáme na přítomnost internetového připojení v domácnosti, pak zjistíme, že rodina internetové připojení má, ale nezjistíme jak moc je funkční s ohledem na využití ke vzdělávání. Rodiny internet doposud využívali především za účelem komunikace na sociálních sítích nebo pro jiné formy zábavy. Dochází zde tedy k zásadnímu nepochopení. Rodiny nemají žádnou nebo mají velice malou zkušenost s využíváním internetového připojení a techniky ke vzdělávání nebo k plnění pracovních povinností. Síla internetového připojení, která stačí pro jejich běžné využívání, nestačí například na videohovor.

Další překážkou mohlo být technické vybavení, které umožní online spojení. Respondenti z první skupiny často nedokázali vyhodnotit potřebnou kvalitu technického vybavení, a tak za dostatečné zpočátku považovali i již výše zmíněný „chytrý“ telefon. *„U klientů to znamenalo (technické vybavení, pozn. autora) dost často nějaký docela dobrý smartphone za 2 tisíce, ale s rozbitým displejem, málo kdo ho nemá rozbitý, standardně je jeden v rodině. Internetové připojení znamená mít facebook, něco sdílet a něco hrát. Až když jsme chtěli konkrétní úkoly, zjistili jsme, co to vlastně znamená mít techniku a internet. Klienti využívají techniku spíše k zábavě, když chceš něco odbornějšího, nějaké znalosti, tak je to úplně o ničem jiném, nepochopili jsme si“* (Monika).

Narážíme na absenci sdílených významů i na nepochopení si v otázkách vlastnictví: *„Když se zeptáš mě, tak to znamená, že to já mám a ne, že to má moje máma, nebo někdo jiný z rodiny. Já to mám a umím to ovládat. Zvládnou Word, email, Google apod. Jsem schopná splnit takový úkol“* (Karolína). Sdílení majetku v rámci rodiny nebo i širších sítí je pro kulturu sociálního vyloučení velice příznačným jevem (Steiner, 2004, s. 220) a to sebou přináší mnohá možná nepochopení. Jednak dotyčná osoba vůbec nemusí rozumět tomu, jaký význam pro Vás daná otázka má, jednak může být problematické využívání věcí ve sdíleném vlastnictví. *„Vím-li s jistotou, že mě bratranec v případě nouze u sebe ubytuje, je jeho byt tak trochu i mým bytem, a protože solidarita je oboustranná, je můj byt i jeho bytem“* (tamtéž). Obdobně tento příklad můžeme stáhnout i na vlastnictví technického zařízení.

*„Třeba v jedné mojí rodině je jeden „chytrý“ telefon, všichni ho mají k dispozici, až na to, že si ho otec odnáší do práce“ (Monika). „Mají mobily, ale na pět dětí, jich je tak 1- 3 a to podle toho, jak se rozbíjí, končí v zastavárnách, má je máma, táta nebo taky babička z 5. kolene. Jak mají nebo nemají k dispozici na učení telefon, jak v něm funguje audio nebo video, je hodně proměnlivý“ (Anežka).*

Pokud si školy stihly zmapovat údaje o připojení a technice v rodině před jejich uzavřením a spokojily se s odpověďmi, které byly získány, pak muselo nutně dojít k situacím, kdy školy počítaly s participací rodiče, ale ta se neuskutečnila. Situace pak mohla být vyhodnocena tak, jak ji předkládá zpráva ČŠI, a sice že hlavní překážkou byly nedostatky v komunikaci s rodiči žáků nižších tříd. Bez „kulturního překladu“, či interpretace významů se v tomto případě neobejdeme. *„Otázka, máte připojení? Odpověď, ano. Ty to ale pak rozpítváš a ukáže se, že každý mluvíme o něčem jiném. Otázka neznámá to, co si představíš ty. Je to třeba taky - souseď na ubytovně smartphone má. Ptám se, jestli na tom může být vaše dítě celé dopoledne. No to ne, chodí si tam napsat něco na facebook. Aha, hm. Takto mohlo vznikat velké nepochopení. Zjistit si, zda ten rodič rozumí tomu, co říkám, je klíčové“ (Ema).*

Pokud připočteme k 20 procentům dětí z našeho vzorku, u kterých byla informace o absenci připojení zjištěna, další děti, které nemohly adekvátně participovat na distanční výuce z výše uvedených důvodů, pak uvedené procento výrazně naroste. Na základě odhadu pracovníků vzdělávacích služeb se mohlo jednat o dalších 20 – 30 procent dětí. Výsledných 50 procent absence odpovídající techniky a internetového připojení se již výrazně liší od celorepublikového průměru, který je podle zprávy ČŠI 16 procent.

### **7.1.3 Kazuistika 1**

Kazuistika popisuje situaci dětí z jedné rodiny s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění, kdy je míra pozornosti vyučujících a vhodná volba strategie komunikace klíčová pro zvládnutí požadavků nastavených školou během distanční výuky. Zároveň je jedním z mnoha příkladů, kde neznalost (nebo ignorování) rodinného prostředí a kontextu života rodiny ze strany učitelů významně brání naplňování specifických vzdělávacích potřeb žáků se sociálním znevýhodněním. Naopak ukazuje, jak významnou



roli znalost těchto potřeb může mít v režimu distanční výuky – zvolení vhodného způsobu komunikace s rodinou a dětmi vyučujícím a snaha zprostředkovat informace o plnění povinností různými cestami dle individuálních potřeb.

Paní N., je klientkou sociálních služeb a služby podporující vzdělávání dětí jedné neziskové organizace (dále jen NNO). Paní N. je matkou pěti nezletilých dětí – dívka 6 měsíců, chlapec 1. třída ZŠ, dívka 2. třída ZŠ, dívka navštěvující 2. ročník odborné školy a chlapec 17 let, tou dobou mimo domov. Otec dětí je ve výkonu trestu odnětí svobody a neplatí alimenty. Finanční situace rodiny není dobrá. Rodina je závislá na pobírání dávek hmotné nouze. V době, kdy došlo k uzavření škol a přechodu k distančnímu vzdělávání bydlela paní N. se svými dětmi v nezakladovaném provizorním bytě, ze kterého se stěhovala do nového bytu v jiné obci. Základní a střední škola dětí zůstala i po přestěhování stejná. V rodině byl k dispozici jeden mobilní telefon bez nabytého kreditu. Rodina byla zcela bez rádia, televize, počítače – neměla tedy žádný přístup k informacím nejen ze školy, ale ani o situaci týkající se pandemie.

Škola sama rodinu nekontaktovala (jediný možný kanál byl telefonický). Paní N. také telefonicky nekontaktovala třídní učitelku – nedobytý kredit, bydliště v jiné obci než je škola, řešení naléhavých existenčních krizí. Třídní učitelka dětí na ZŠ se pokoušela zkontaktovat pracovnice NNO, to se jí nepodařilo. Po čase se objevily na webových stránkách školy úkoly pro jednotlivé ročníky – tyto úkoly byly pracovníci NNO z webu školy zprostředkovávány paní N. a za telefonické podpory pracovnice byly plněny. Na webových stránkách školy se neobjevily informace pro žáky druhých ročníků (dcera paní N.), úkoly tedy doporučovala pracovnice NNO. Ani nadále se nedařilo spojit s třídní učitelkou dívky ve 2. třídě – sama stále nekontaktovala rodinu - a to ani přes to, že zadání úkolů nebylo na webu dostupné.

Ve spolupráci s NNO a dárci se podařilo zprostředkovat do rodiny počítač a internetové připojení a začalo probíhat online doučování, které je mnohem efektivnější než pouhá telefonická komunikace. Podařilo se spojit se školou (po několika týdnech) a nakonec i dohodnout doručování tištěných materiálů/úkolů do schránky rodiny ze strany školy, neboť v rodině není žádná možnost materiály tisknout. Paní N. vypracované úkoly vhažovala do

schránky školy. K pozitivnímu vývoji situace přispělo jednak navázání komunikace se školou a vysvětlení situace, ve které se rodina nachází (finance, informační bariéra) a jednak technická podpora, která otevřela cestu k efektivnějšímu vzdělávání dětí v tomto období. Z výše uvedeného vyplývá, že škola – vyučující děti – se nijak nezaobírala řešením podpory dětí dle jejich potřeb vyplývajících z jejich náročných životních podmínek jinou individuální cestou, než jakou nabídla všem žákům navštěvujících danou školu. Z výše uvedeného také vyplývá, že s ohledem na životní okolnosti rodiny a pasivitu školy by tito žáci pravděpodobně zůstali bezprizorní po celou distanční výuku, anebo její velkou část. Vzhledem k jejich SVP jako žáků se sociálním znevýhodněním by toto bezprizorní období mělo dlouhodobý dopad na jejich školní úspěchy v budoucnosti, rapidně by se mohly snížit jejich již nabyté kompetence.

## **7.2 Úskalí distanční výuky**

*„V mnohých rodinách je to samozřejmost, i když mám už vlastně pocit, že to samozřejmost není nikde. Rodina se třemi dětmi, co chodí do školy, nemá tři notebooky pro ně a dva pro rodiče. To technické zajištění je nakonec náročné pro každého, i pro střední třídu.*

*U našich klientů je to o to problematictější“ (Ema).*

V literatuře zabývající se fenoménem sociálního vyloučení se dočteme mnohé informace týkající se překážek, které vstupují do procesu vzdělávání u žáků se sociálním znevýhodněním. Některé z nich byly uvedeny již výše. Tyto překážky jsou příčinou celkových nerovných šancí pro dosažení úspěchů ve vzdělávání, pokud s nimi není adekvátně zacházeno bez ohledu na formu vzdělávání. Máme na mysli především otázky jazykové bariéry související s omezenou aktivní a pasivní slovní zásobou (Štrachová, 2011, s. 23), pseudoretardaci související s životem v nepodnětném prostředí či další snížené schopnosti a znalosti související s krátkou nebo žádnou docházkou do mateřské školy (úroveň grafomotoriky, znalosti základních konceptů jako jsou barvy atd.) (tamtéž).

### **7.2.1 Překážky na straně rodiny**

Na základě získaných dat jsou v této práci překážky související s distanční výukou rozděleny do třech základních kategorií. Jedná se o technické překážky, se kterými úzce souvisí především kompetence pro práci s technikou. Dále se pak jedná o překážky vyplývající

z prostředí, ve kterém se děti během distanční výuky vzdělávají. A v neposlední řadě se jedná o nízkou podporu, která se dětem dostává od rodiče nebo jiného člena domácnosti a souvisí s rolí rodiče jako učitele.

### **Technické kompetence**

Technické zázemí související s internetovým připojením a vhodnou technikou pro vzdělávání bylo již blíže rozebráno v kapitole 7.1. Nyní se zaměříme na další aspekty související s technickými překážkami v distanční výuce žáků se sociálním znevýhodněním. Jedná se o kompetence pracovat s technikou a v online prostředí. Tyto kompetence úzce souvisí s tím, jaké má rodič vzdělání a zaměstnání. Pracovníci vzdělávacích služeb naráželi především na to, že rodiče většinou neovládali nástroje komunikace nad rámec sociálních sítí. Překážkou se tak stala i pouhá emailová komunikace.

Ve chvíli, kdy škola komunikovala skrze emaily, pokoušeli se pracovníci vzdělávacích služeb s rodičem emailovou adresu založit a instruovat ho k jejímu užívání. To bylo možné samozřejmě pouze za předpokladu, že rodič má požadovanou techniku. V některých případech byly překážkou primárně obavy rodiče z toho, že to nezvládnou. Samotný proces a následné užívání těchto technologií se jim zdálo natolik složité, že se tomu a priori bránili. Hrozilo, že selžou. „*U jednoho tatínka to byl nadlidský úkol, bránil se tomu z pro mě nepochopitelných důvodů a tím pádem tam nebyl nikdo, kdo by technicky pomohl dětem, které chodily do 1. a 5. třídy. Možná to bylo proto, aby se neztrapnil*“ (Karolína).

V úvahu musíme vzít též frekvenci a intenzitu, se kterou bylo v rámci distanční výuky nutné různé online komunikační kanály využívat. Ať už se jednalo o pravidelnou komunikaci emailem nebo přes online školní portály. „*I když měli třeba email, nebo byli na škole online, tak to bylo najednou tak intenzivní a častý, že toho nebyli schopni. Třikrát denně kontrolovat školu online, čerpat zde úkoly, plnit je, odesílat a držet dítě ve výuce, to byl nadlidský výkon*“ (Ema). „*Rodiče, kteří každý den fungují v práci s počítačem, to mají jako samozřejmost. U našich klientů jsem měla několikrát pocit, že vidí PC poprvé, když jsem ho do rodiny dovezla a ukazovala jim co a jak*“ (Petra).

V rodinách, kde byly starší děti, mohly již obsáhnout tyto technické dovednosti ony. Minimálním východiskem jim mohla být výuka informatiky ve školách. Nelze ale předpokládat, že nabyté dovednosti ze školy jsou v domácím prostředí dále rozvíjeny a to

zejména proto, že chybí právě technika. Děti jsou tak zvyklé fungovat pouze na telefonech, kde nijak nerozvíjí své technické kompetence. „*Myslela jsem si, že s tím umí o dost lépe, pořád se chlubit mobily, tak jsem si myslela, že to pro ně bude hračka, poslat nějaký email, nebo se podívat na stránky školy na úkoly. Vůbec jsem netušila, jak velký problém to bude pro ty děti*“ (Anežka).

Školy, dle zkušenosti pracovníků, hodně spoléhaly na využívání online školních portálů. To bylo ale částečně v rozporu s žitou realitou rodičů během běžné docházky do školy. Přestože byl již v dané škole online školní portál zaveden a využíván, učitelé stále komunikovali i prostřednictvím žákovských knížek a notýsků a rodiče se tak k potřebným informacím dostali i cestou, která nevyžadovala přihlášení se do online prostředí. Najednou se dostali do situace, že neví kde a jak se přihlásit a nemají hesla. Tyto informace musely být nově zprostředkovány na dálku a v některých případech získání nového hesla a nabytí základních uživatelských schopností trvalo i týdny. Vše bylo zprostředkováváno zejména telefonicky a telefonická komunikace byla v těchto případech náročná. Opět narážela na absenci sdílených významů. „*Jakmile dítě zapomene, jak se přihlásit nebo připojit, tak už to ten rodič nedá dohromady a rozhodně ne tak, že to zvládneme po telefonu, nebo ne vždycky. Řekneš, dole je lišta a tam je okno. To samozřejmě nefunguje, jaká lišta?*“ (Ema) „*Řešila jsem, že se nejde připojit kvůli písmenku navíc, bylo to dlouhé jméno, přehlédli jedno písmeno a bylo to několik telefonátů, než se to povedlo. Skoro hodina a půl řešení. Byly to dlouhé „loginy“, jméno, příjmení a název základní školy a heslo čísla a písmena*“ (Karolína).

Zda a jak školy zohledňovaly tyto faktory, bude předmětem ještě následující podkapitoly.

### **Prostředí pro distanční vzdělávání**

Jako významná překážka pro distanční vzdělávání, tedy vzdělávání v domácím prostředí, se ukázalo prostředí samo. „Domácnosti v sociálně vyloučených lokalitách jsou obecně hůře vybaveny pro přípravu dětí na školu“ (GAC, 2015, s. 13). „*Na dvě děti dva stoly to ne a už vůbec ne více. Neplatí, že je to jejich prostor, jejich židle, jejich pomůcky. Neustále si vše půjčují, malé dítě to vezme a zničí - typicky zlámaná pravítka*“ (Monika). A nejen v sociálně vyloučených lokalitách, ale v rodinách ohrožených sociálním znevýhodněním obecně. Jak

vyplývalo i z předkládaného výzkumu, limity domácího prostředí jsou způsobeny více faktory - velikostí bytu, počtem osob, které zde žijí, věkem těchto osob, nedostatkem místa pro jednotlivé členy domácnosti (absencí vlastní pracovní plochy), absencí návyků učit se v domácím prostředí, absencí znalostí a zkušeností s tím, jak má být prostředí pro výuku uzpůsobeno, aj. „*Některé rodiny musí zvládnout existovat v jedné místnosti, je tam více dětí, co chodí do školy, ale i mladší. Tam, kde je více dětí a mají se učit z různých předmětů a tříd, na to tam ten prostor není*“ (Karolína).

Jak již bylo popsáno výše, standard bydlení rodin v sociálně vyloučených lokalitách, ale i rodin s nízkým socio-ekonomickým statusem, které žijí mimo tyto lokality, je velice nízký. Jedná se často o malé bytové jednotky, ve kterých je jen jedna nebo dvě místnosti, a které obývá více dospělých osob i dětí. V jedné domácnosti tak často žijí děti od novorozeneckého věku, přes děti předškolního věku, školního věku, adolescentů a dále pak jejich rodiče, prarodiče, či jiní příbuzní. Tento stav souvisí především s omezenými finančními možnostmi rodin i s diskriminací na trhu s bydlením. Přímo souvislostí je pak absence prostoru pro psaní domácích úkolů i jakoukoliv jinou školní přípravu. V domácnostech často není pro dítě vyhrazené místo k učení. Jediným takovým prostorem může být kuchyňský stůl. Rozhodně se nejedná o samostatný dětský pokoj, s psacím stolem, počítačem a zásuvkami pro osobní věci dítěte včetně psacích potřeb, učebnic apod. Připočítat musíme i to, že na malém prostoru se v jeden moment vždy setkává větší množství osob. „*Nejsou to rodiny se dvěma dětmi, s vlastním pokojíčkem a počítačem. Je tam hluk, brek, někdo do toho pořád vbíhá, ta výuka se nerespektuje a nyní ani není viděno, co by mělo být respektováno. Není tam živá učitelka, není jasný ten kontext, zvláště pro malé děti. V té rodině žije v domácnosti třeba ještě babička, která si pustí televizi a má to nahlas, protože neslyší*“ (Ema).

V domácnostech narážíme jak na bariéry fyzické, související s uspořádáním a velikostí domácnosti, tak na bariéry informační (Šumníková, 2018, s. 46-54), mezi které bychom zařadili neznalost a absenci zkušeností s tím, jak vlastně taková domácí příprava vypadá a co je k ní potřeba. Překážkou je i vnitřní postoj (tamtéž) a hodnotový systém dospělých členů domácnosti, který často nekoresponduje s představou o důležitosti domácí přípravy pro úspěšné zvládnutí školní docházky. „*Jedna věc je vypravit dítě do školy a pak*

*se o učení postará škola. Druhá věc je posadit dítě doma ke stolu, tady je učení a jedeme. Ono obecně jsou rodiče i děti zvyklý se doma málo učit. Plní maximálně úkoly, a to je někdy i tak složitý“ (Anežka).*

Do potřebných znalostí a zkušeností můžeme zařadit především schopnost vytvořit adekvátní prostředí (eliminace hluku a přítomnosti dalších osob, osvětlení) a schopnost vytvořit pracovní místo, *„Rodiče neví, jak by to mělo vypadat. Když přijdu na doučování, odhrnu žaluzie, rozsvítím, dám tam lampičku, protože to p pracovní místo není uděláno, aby tam bylo vidět, rodiče to nereflktují. Jedna věc je, že to tam není, ale druhá, že neví, jak to má vypadat, neznají to, nezažili to“ (Petra).* Jedná se i o respektování samotného procesu učení, ve chvíli, kdy probíhá. To znamená, že další členové domácnosti i náhodné návštěvy respektují potřeby nutné k učení se a samotný proces učení je brán jako priorita. Pokud v prostředí nejsou naplněny tyto podmínky za běžného režimu, kdy dítě dochází do školy, pak je nereálné předpokládat, že tyto podmínky budou nastaveny nepřetržitě po období distanční výuky. *„U Romských rodin obzvlášť může kdokoliv přijít a být tam jako doma, a to že se děti učí, to není považováno za důležité. Možná to tak bere máma, táta, ale tím to končí. Je tam větší tok lidí, kteří přicházejí a odcházejí, i když tam nebydlí a návštěva se nevyhazuje. Ubytovny jsou hodně komunitní. Klidné prostředí to není“ (Anežka).*

### **Rodič a jeho podpora**

„Naprostá většina dospělých obyvatel sociálně vyloučených lokalit dosáhla maximálně základního vzdělání. Existují dokonce důkazy o poklesu jejich úrovně vzdělanosti v uplynulých dvou dekadách<sup>6</sup>“ (GAC, 2015, s. 12). To se významně promítá do vzdělání dětí těchto rodičů. Rodiče nejsou připraveni na podporu svých dětí v jejich vzdělávací dráze. Jejich zkušenosti se vzdělávacím systémem jsou spíše negativního rázu, sami rodiče nezažili ve vzdělávání úspěch. Během svého dětství nezískali vhodné vzorce, které by nyní mohli předávat svým dětem. V rodinách se tak často vyskytuje vysoká absence, neomluvené hodiny a nedostatečná komunikace a spolupráce se školou (Švec, 2009, s. 21). Nízká váha přikládání vzdělání se podepisuje na domácí přípravě. Její absence nebo velice nízká úroveň

---

<sup>6</sup> GAC (2015, s. 77) uvádí, že 7,5 z 10 obyvatel sociálně vyloučených lokalit v produktivním věku má nanejvýš základní vzdělání. V mezigeneračním srovnání úroveň vzdělání dokonce klesá.

Musíme zohlednit, že před rokem 89 byla povinná školní docházka stanovena na 10 let (8 let ZŠ a 2 roky SŠ – minimálně dvouleté výuční obory zakončené závěrečnou zkouškou).

se promítá do úspěchů dětí ze sociálně vyloučeného prostředí, které zaostávají za svými vrstevníky. Ony samy, bez podpory rodiny, pak nechtějí do školy docházet (tamtéž).

Tyto charakteristiky nelze plošně vztáhnout na všechny sociálně vyloučené rodiny. Mnoho rodičů chápe význam vzdělání pro život svých dětí a v rámci svých možností se snaží je podporovat. „Často se nám stává, že rodiče jsou vyřízeni z toho, jak mají dítě učit anglicky, když jsou rádi, že umí česky. Co po nich můžeme chtít? Rodiče jsou z toho frustrovaní, není jim to dost často jedno, není to tak, že by na to kašlali víc než to dítě, ale pomoci neumí, nedokáží to“ (Monika). Na jedné straně je tedy touha rodiče podpořit dítě ve školní docházce, na straně druhé jsou jeho nízké kompetence pro jeho podporu v domácím prostředí. Ve chvíli, kdy se výuka přesune do domácího prostředí, znevýhodnění, které je již tak silné, se ještě mnohonásobně zvyšuje. Rodič se dostává do role učitele. „Mám pocit, že klienti vnímají školu jako důležitou věc, že tam musí chodit a o to vzdělání dětí stojí, ale škola je ta budova, učitelé, instituce. Z toho mají často respekt, je to reálné a hmatatelné, ale už je těžké chápat, že ta škola je teď to online prostředí a oni musejí své dítě přimět k tomu, aby se aktivně učilo doma“ (Ema).

Rodiče naráží na limity svého nízkého vzdělání již v látce prvního stupně základní školy. „Rodiče nejsou natolik vzdělání, aby mohli děti podpořit v látce a domácím vzdělávání a nezvládají látku 2., 3. třídy a tím pádem maximálně zkontrolují, zda je cvičení vyplněné, ale neodůvodní, proč je to špatně, proč dobře“ (Karolína). I když rodič sám látku zvládne – to znamená, že umí číst, psát, počítat a v životě s úrovní těchto dovedností ob stojí – chybí mu schopnost učivo vysvětlit a předat dále svým dětem. Rodiče jsou orientovaní na přítomnost, tady a teď a nedokáží sami reflektovat důsledky svého momentálního jednání do budoucnosti. „Vidím často, že když dítěti nejde číst, rodič řekne, kašli na to, já ti to přečtu. Nevidí důležitost toho vzdělání, toho procesu, ať si na to dítě přijde samo. Rodič to za něj udělá a vyplní, když na to má znalosti“ (Karolína).

Distanční výuka apeluje na vzdělávací kompetence rodiče i na jeho schopnost organizace času a prostoru. Rodič musí zvládnout řadu činností, na které v minulosti nebyl nejen zvyklý, ale se kterými se dříve nesetkal, anebo ne v takovém měřítku. Nezbytnou podmínkou je i nastavení pravidelného režimu v chodu domácnosti. Rodiče jsou svými omezenými zkušenostmi ve vzdělávacím procesu značně limitováni a opět může docházet

k neporozumění si v představě o tom, co je přesně požadováno. Pro rodiče je pak o to těžší uspět v roli dočasného učitele. „*Když řekneš, dnes bude probíhat doučování online, tak to neznamená, že zavoláš na Skype a je to, ale že je nutné, aby dítě sedělo u stolu u připraveného počítače, v místnosti, kde ho nikdo neruší a má připravené věci na doučování. Trvá dlouho, než se to podaří nastavit. Pomáháme nastavovat v rodinách základní věci týkající se režimu - kdy začít vařit, aby byl v poledne oběd. Co udělat, aby mohla být online výuka, to jsme zase úplně někde jinde a trvá to. Nebo třeba – s druhým dítětem musíte jít ven, jinak není klid*“ (Ema).

K výše uvedenému je třeba dodat, že někteří rodiče byli zatíženi vysokou mírou strachu z nastalé situace týkající se šíření onemocnění Covid19. Jejich rozhodování a běžné fungování bylo značně narušeno obavami. Ve svém okolí se nesetkávali s racionálním uchopením situace a pracovníci vzdělávacích služeb se shodli, že byli většinou jedinými, kteří vyvraceli mylné informace a usilovali o racionalizaci celého problému. I cesty do školy pro úkoly byly opředeny velkým strachem z vycházení a strachem o sebe a svou rodinu (v domácnosti často žije prarodič, který spadá do rizikové skupiny tohoto onemocnění).

### **7.2.2 Překážky na straně školy**

„*Udělal emailovou komunikaci s 30 dětmi a to že tam nejsi, už neřešili. Často chodíme do škol a řešíme tohle, že je v té rodině nebo u toho dítěte něco jinak*“ (Monika).

Nelze předpokládat, že ve chvíli, kdy školský systém přejde do dlouhodobého režimu distančního vzdělávání, budou rodiče žáků se sociálním znevýhodněním schopni podpořit samostatně své děti v přípravě do školy a plnit zadané požadavky. Rodinný faktor se kombinuje s překážkami na straně našeho školského systému, který není dostatečně připraven na vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Nepřipravenost souvisí i s pedagogy, kteří neumí správně pracovat s motivací těchto žáků, neznají kontext jejich života či zátěž, kterou jim v nízkém věku rodinný kontext přináší (Štrachová in Janská a Habart, s. 27, 2011). Právě neznalost rodinného prostředí a kontextu života žáků se v tuto chvíli jeví jako velká překážka pro volbu adekvátní formy podpory během distančního vzdělávání. „Vždy je u dětí, které nemají adekvátní domácí podporu, nutné myslet na to,



že učitelé jsou jediní, kdo může téma a obsahy dítěti vysvětlit<sup>7</sup>“ (Člověk v tísní, kolektiv autorů, 2020). Je zásadní zvolit vhodný komunikační kanál, který učitel vybere na základě znalosti rodinného prostředí nebo po konzultaci s rodinou. Nelze se spokojit se zadáním úkolů přes online školský systém či zasláním domácích úkolů do emailu. Je potřeba zvolit jiné formy komunikace s rodičem a dítětem – bezkontaktní předání úkolů, vylepení úkolů na dveře školy, telefonické konzultace (pravidelné a časté), propojení rodiny s neziskovou organizací, která může rodinu podporovat v přípravě a komunikaci se školou apod. (tamtéž).

Individuální přístup a vyhodnocení podmínek dítěte je klíčové pro úspěšné zapojení všech žáků do distanční výuky. Jak již bylo naznačeno výše, školy často volily pro spojení se s rodinou/žákem pouze jeden univerzální komunikační kanál. Online písemné zadání úkolů bylo přitom často jediným způsobem komunikace. Učitel umístil úkoly na webový portál nebo zaslal úkoly prostřednictvím emailu a již dále nekontaktoval rodiče či žáky, aby se ujistil, že úkoly našli, ví, co mají dělat a mají možnost tyto úkoly odevzdat<sup>8</sup>. „*Byl to styl, najdi si sám - nenašli to, nebo našli, ale nevěděli co s tím a nikdo je nekontaktoval. A ti rodiče ani často nemají na učitele číslo. Mají číslo do školy, ale tam nikdo nebyl, učitelé mají jen soukromá čísla a všichni je rodičům nedávají*“ (Anežka).

Odevzdávání úkolů samo o sobě bylo častým problémem. Učitelé nezohlednili nejen proces zadání a vypracování úkolů, ale i omezené technické možnosti rodiny. To, jak rodiny disponují internetovým připojením a počítači, již bylo probráno. Další otázkou je ale technické vybavení jako kopírka, tiskárna, skener v případech, kdy si měli rodiče úkoly sami tisknout a poté vyplněné skenovat a posílat zpět. „*Nejhorší bylo to, že někteří učitelé nedovolili rodičům, aby poslali úkoly vyfocené, museli to posílat ve Wordu! Stěžovali si, že*

---

<sup>7</sup> Citováno z materiálu „Podněty pro učitele a školy v nouzovém stavu s ohledem na sociálně znevýhodněné děti“. Dostupné z: < <https://www.clovekvtisni.cz/podnety-pro-ucitele-a-skoly-v-nouzovem-stavu-s-ohledem-na-socialne-znevychodnene-deti-6525gp>>.

<sup>8</sup> Na tomto místě je důležité zmínit, že interpretované výsledky vychází ze zkušenosti pěti pracovníků vzdělávacích služeb a několika desítek rodin, se kterými spolupracují. Jedná se o emickou perspektivu aktérů. Zachyceny jsou tedy informace pouze o školách ze sítě těchto aktérů, respektive informace o praxích konkrétních učitelů těchto škol. Výzkum nezachycuje žitou realitu učitelů a škol, pro které byla situace též zcela nová a specifická. Školám a učitelům též mohla chybět odpovídající technika nebo kompetence pro práci s ní.

*to není vidět, že to nejde přečíst apod. V sešitě to přece taky nepřečteš, v čem je to jiný? Požadavky na Word nebo úkoly odevzdávat přes Teams, to je na mobilu úplně bláznivé“ (Petra).*

Stejně tak problematické bylo očekávání zvládnutí práce s dalšími programy Open Office, jako je Power point. Zařízení, na kterých žáci pracovali - pokud je měli, nebyly vybaveny těmito program. V rodině navíc nebyl nikdo, kdo by programy ovládal a to včetně žáků samotných. *„Hodně škol žádalo Power pointové prezentace. To bylo scestný, protože ty děti netušily, co je Power point a ani nevíš, jestli Power point mají. Stačilo to vyřešit tím, že do zadání napíšeš, že pokud ho nemáte, vezměte si čtvrtku a nakreslete to“ (Ema).*

Některé školy zadávaly velké množství úkolů, které nezohledňovaly kompetence a schopnosti žáků a jejich rodičů. Drtivou většinu toho, co se děti se sociálním znevýhodněním naučí, se naučí ve škole. Domácí prostředí není často uzpůsobené přípravě dítěte do školy. Zaměříme-li se na rodiče, kteří jsou negramotní nebo funkčně negramotní, pak nelze předpokládat, že dítěti zvládnou pomoci. Při zadávání úkolů je pak nezbytné zvážit, zda je dítě úkol schopné zvládnout samo nebo zda mu učitel či asistent pedagoga s takovým úkolem pomůže. *„Zadání úkolu v 5. třídě bylo - přečti si stranu 14 až 18 a vypiš si poznámky. Takové zadání je náročné pomalu i pro středoškoláka, když v nové látce neví, co je důležité (nepřemýšlejme o studentech gymnázií, pozn. autorky). Bylo to zoufalství, přepisovaly čtyři strany pomalu doslova, protože nevěděly jak na to. Nácvik vypisování poznámek vyžaduje dlouhou dobu a ony se s tím setkaly poprvé. Množství úkolů bylo šílené, fakt bylo co dělat, aby to splnily, často to odevzdávaly pozdě, protože nestíhaly a nabalovaly se špatné známky a trestné body. Zahlcení úkoly z předmětů jako hudebka a tělocvik. Děti se měly fotit v různých gymnastických polohách a posílat, že to odcvičily. To mi přišlo hrozný už jen proto, že by měl tělocvikář databázi takových fotek“ (Karolína).*

Otázkou je, zda se to, co označíme jako neúměrný požadavek nebo neúměrné množství zadávaných úkolů, vztahuje na celou žákovskou populaci. *„Je pravda, že to množství mi přišlo šílený i z toho důvodu, že to nejsou standardní rodiny. Možná protože vím, že pro ty konkrétní rodiny to bylo nerealné. Nevím, jestli v jiných rodinách, to zvládaly“ (Karolína).* Bez ohledu na kompetence rodičů mohli mít potíže všichni žáci, pokud byli při řešení komplexních úkolů sami. *„V jedné osmé třídě učitelka po týdnu zahájila běžný režim.*

*V 8:00 vyvěsila test a po 40 minutách měl být nahráný zpět na škole online. Tenhle kluk naběhl do několika pěttek, protože to nezvládal. Vyzvednout úkol, vyplnit ho a ještě ho nahrát zpět. Jednou to 15 minut jen nahrával, se mnou na telefonu a učitelka mu to nevzala, že to odevzdal pozdě, to bylo hrozný. Myslela si, že to opsal a nenapadlo jí, že mu to nešlo“ (Monika).*

Pokud učitelé nezohlednili při zadávání úkolů sníženou kompetenci porozumět textu zadání a neznalost postupu při jejich plnění, bylo dítě bezprizorní a úroveň jeho vzdělávání rapidně klesla oproti úrovni, kterou mohlo dosáhnout ve škole, kde mu potřebné informace může předat učitel. Zadání úkolů často nepochopilo ani dítě ani rodič a jediný, kdo ho mohl podpořit jinou než písemnou cestou, byl právě učitel. *„Návod třeba napsali, ale v rodině ho nepochopí. Jde o porozumění textu - přečti si žlutý rámeček tady a tam vyplň cvičení. On ten rámeček není napsaný tak úžasně, že to pochopí každý. Někteří učitelé se snažili vysvětlit to v emailu, ale to je to samé - nepochopení textu“ (Monika).*

Za funkční praxi respondenti druhé skupiny označili přípravu tištěných podkladů, které si rodič nebo žák mohl vyzvednout ve škole. V lepším případě dostali i komentář, jak úkoly vypracovat. Následně pak odevzdávali vypracované úkoly fyzicky zpět ve škole. *„Co opravdu fungovalo - nemáte připojení, přijďte si to vyzvednout a každý týden to zase přineste ke škole. Novou látku se nenaučí, ale alespoň procvičovali“ (Anežka).*

Nová situace byla komplikovaná jak pro rodiny, tak pro učitele. Některé školy se proto od září začaly připravovat na situaci, kdy by mohlo dojít k opětovnému přechodu na distanční výuku. Během září se snažily lépe zmapovat situaci rodin a to jak ohledně technického zázemí, tak technických kompetencí. Pokoušely se zakládat chybějící emaily, mapovat uživatelské schopnosti. V jednom případě respondenti zaznamenali snahu o proškolení žáků a rodičů v aplikaci Teams, kterou se škola rozhodla pro případnou další vlnu distanční výuky využívat. *„Na jaře na to nebyl prostor, s tím nikdo nepočítal. Ted' školy nevěděly, zda budou zavřené, ale připravily se na to mnohem lépe, alespoň co mám informace od svých klientů. Ti se nyní dokáží připojit do emailu, přečíst ho, odpovědět, stáhnout přílohu a to je obrovský úspěch. Zvládnou se přes odkaz připojit do videohovoru, nebo stačí malé instrukce. Řekla bych, že školy pochopily, že není samozřejmé mít doma*

*počítač, připojení, zázemí, rodiče, který opravdu u dětí sedí a učí se s nimi každý den, že jsou rodiny, kde to takhle nefunguje. To jaro bylo pro všechny velká zkušenost“ (Karolína).*

### **7.2.3 Kazuistika 2**

Paní P. žije se svým partnerem a třemi dětmi – syn 2 roky, dcera 7 let (2. třída), syn 13 let (6. třída) v malém bytě s jednou obytnou místností. V domácnosti žije ještě babička dětí. V době, kdy školy přešly do distančního režimu výuky, byl v rodině pouze jeden mobilní telefon, přes který bylo možné s rodinou komunikovat. Mobilní telefon nosil partner matky během pracovního týdne sebou do zaměstnání. Rodina nedisponovala žádnou jinou technikou. Matka ani starší syn neměli emailovou adresu a nebyli zvyklí komunikovat online.

První týden po uzavření škol neproběhla žádná komunikace mezi školou a rodinou. Matce se poté podařilo obstarat mobilní telefon, který byl celý den k dispozici v domácnosti, a začala komunikovat s pracovníci vzdělávacích služeb. Ta jí pomohla zprostředkovat kontakt se školou. Internetové připojení bylo v rodině k dispozici, a tak přes mobilní telefon společně s matkou založily emailovou adresu, kam mohla škola začít posílat zadání úkolů pro obě děti. Zadání úkolů bylo nově možné získat z emailu. Plnění úkolů syna však často vyžadovalo práci s programy Word a Power point, které v mobilním telefonu nebyly a tak mohl zpět do školy odesílat pouze omezené množství z nich. V polovině měsíce dubna byl do rodiny zapůjčený notebook a teprve tehdy mohl začít plnit všechny úkoly. Trvalo dlouho, než několik týdnů absence v plnění úkolů dohnal.

V rodině není nikdo, kdo by měl vyšší dosažené vzdělání než základní. Matka má pouze základní vzdělání z bývalé školy praktické. Velkým úskalím tak byla jakákoliv podpora dětí v probírané látce. U mladší dcery to byla zejména Hejného metoda výuky matematiky. Matka nebyla schopna porozumět jednotlivým úkolům. Kromě chybějící techniky a nízkých kompetencí matky podpořit děti ve výuce, bylo problematické i prostředí, ve kterém se měly obě děti učit, neboť se v jednom malém bytě během dopoledne nacházelo celkem 5 osob.

Celá situace byla pro rodinu velice frustrující. Silnou psychickou zátěž zažívala především matka, která má velkou snahu pečovat o rodinu a podporovat děti i ve školní

přípravě, ale v této situaci mnohem více narážela na limity svých schopností a znalostí. Učitelé ani asistenti nedávali dětem žádnou individuální podporu při plnění úkolů.

### **7.3 Role speciálního pedagoga a mezioborová spolupráce**

Znalost výchozích podmínek žáka je pro jeho vzdělávání klíčovým předpokladem. Pokud učitelé, případně asistenti pedagoga, neznají kontext životních podmínek žáků se sociálním znevýhodněním, nemůže jim být poskytnuta adekvátní podpora. Vzájemná spolupráce školy a rodičů je jedinou cestou pro nastavení podpory. Častý nezájem spolupracovat může být způsoben např. špatnou zkušeností se vzdělávacím systémem na straně rodiny či předsudky ze strany učitele a školy. Velice žádoucí je v těchto případech přizvat další aktéry. Na půdě školy by odborníkem na komunikaci s rodinami a nositelem informací o problematice sociálního znevýhodnění mohl být právě speciální pedagog. Žáci se sociálním znevýhodněním jsou v oblasti podpory ze strany školních speciálních pedagogů stále opomíjenou skupinou (Němec, 2019a, s. 42). Je žádoucí, aby se školní poradenské pracoviště více zaměřovalo na problematiku sociálního znevýhodnění, a právě školní speciální pedagog může být odborníkem, který rozpozná jeho projevy a při volbě adekvátní podpory pracuje na jedné straně s učiteli žáka a na straně druhé s rodičem.

Problematika sociálního znevýhodnění je velice komplexní a zároveň citlivé téma, které vyžaduje ochotu partnerské spolupráce s rodiči. Partnerský přístup ve vzdělávání znamená především respektování a zohlednění zkušeností rodiče se vzdělávacím systémem. „Vliv na chování rodičů a jejich očekávání od školy formuje typ poslední absolvované školy, jestli se jedná o ZŠ, SOU, SŠ nebo VŠ“ (Felcmanová, 2013, s. 14). Od výše dosaženého vzdělání se odvíjí zkušenost s pracovním trhem a posuzování užitečnosti vzdělání pro život. Žitá realita je dále předávána dětem ve výchově. Pokud se podaří navázat partnerský vztah mezi školou a rodinou, může být základem pro kvalitní spolupráci při vzdělávání dítěte. Vede k „vědomí společné zodpovědnosti škol a rodin za vzdělávání a rozvoj dítěte“ (tamtéž, s. 13).

Speciální pedagog jako odborník na komunikaci a problematiku sociálního znevýhodnění je vhodnou osobou pro utváření partnerského vztahu mezi rodičem a školou. Jeho výhodou oproti učiteli je to, že jeho působení ve škole není zatíženo učební povinnostmi.

Nezbytnou součástí jeho osobnosti by měla být, vedle znalosti nebo zkušenosti se sociálním znevýhodněním, schopnost empatie, porozumění, ochota vidět a vnímat na první pohled skryté faktory, rozvinutá komunikace a spolupráce<sup>9</sup>. Dítě musí být středem zájmu. Zaměření pozornosti na dítě může být účinnou strategií, jak se oprostit od předsudků a zabránit tak procesu přenesení zodpovědnosti za neúspěch ve vzdělávání na dítě. Nedopustit se tak pomyslného trestání dítěte za jeho rodinnou situaci, vzdělání jeho rodičů či jejich kompetence. „*Stává se mi, že to učitel vidí tak, že přebíráme kompetence za rodiče, že všechny věci musí řešit rodič sám. Vnímají to jako nespravedlnost* (spolupráci s pracovníkem vzdělávacích a sociálních služeb, pozn. autorky). (Sociální znevýhodnění není vnímané jako znevýhodnění?) *Neberou ho tak, lék je tvrdá ruka, aby přinutili rodiče a dítě něco dělat. Akceptování, že tam je znevýhodnění, to rozhodně není, nebo že by se dalo ledacos upravit. To vidí jako nespravedlivé*“ (Petra).

Vedle role odborníka na sociální znevýhodnění by mohl školní speciální pedagog sehrát významnou roli při formování sítě spolupracujících organizací. „*Pomohlo by, kdyby tam byl někdo, kdo převezme iniciativu za učitele a ředitele a zprostředkuje kontakt ve škole, někdo, kdo zná prostředí z obou stran* (školy i rodiny – kontextu sociálního znevýhodnění, pozn. autorky)“ (Anežka). Vedle tradičních partnerů, kterými jsou školská poradenská zařízení, střediska výchovné péče či orgán sociálně-právní ochrany dítěte (OSPOD), by v této síti měly nalézt významné uplatnění organizace poskytující sociální a vzdělávací služby.

Pro školy může být větší propojení s organizacemi, které poskytují služby rodinám a dětem se sociálním znevýhodněním, velice přínosná. Pracovníci těchto služeb znají životní podmínky rodin a dětí, se kterými spolupracují a mohou být významným partnerem při formulování potřeb pro vzdělávání, které z těchto podmínek vycházejí. Sociální i vzdělávací služby, pracují také s rodiči. Pro spolupráci je nutné navázání vztahu založeného na důvěře. To je hodnotný benefit, který může následně pomoci v navázání komunikace se školou.

---

<sup>9</sup> Partnerský přístup a nezraňující komunikaci jako funkční cestu ve výchově a vzdělávání popisuje například Thomas Gordon (2012; 2015) v dílech „Škola bez poražených“ a „Výchova bez poražených“.

*„Škola ví, že doučujeme děti, ale už neví, že pomůžeme třeba v dialogu s rodičem apod. Reálně třeba nepotřebují řešit dítě, ale rodiče a neví, že to také děláme a můžeme s tím pomoci, špatně to asi komunikujeme“* (Ema). Poskytování služeb rodičům se většinou týká zvyšování jejich kompetencí s ohledem na vzdělávání dítěte, jakkoliv široké a různorodé potřeby v této oblasti rodiče mají. Cílem vzdělávacích služeb je pak především zlepšení prospěchu dítěte nebo zamezení propadu ve vzdělávání, zamezení předčasnému ukončení vzdělávací dráhy a vstupu na trh práce, motivace k pokračování ve vzdělávání, snížení absence apod. Rodič je neodmyslitelnou součástí spolupráce.

Respondenti, pracovníci vzdělávacích služeb, se shodli, že pokud se podaří spolupráce se školou, má většinou pozitivní přínos pro všechny zúčastněné. Nejčastěji hrají roli v pozici mediátora mezi školou a rodičem a nositele znalostí o problematice sociálního znevýhodnění a kontextu života konkrétní rodiny. *„Přijdeš ke klientům domů, je tam problém a pak pochopíš proč, o co jde a třeba je to jen o tom nepochopení se* (škola a rodič, pozn. autorky). *Když jdeme do školy společně, já popíši zkušenost a dost často přijde prozření a komunikace je jednodušší. Já nevím, proč je to problém, možná jsou to předsudky. Říkám si, že jsou to věci, které by byly tolerovány u jiných rodin - rodič přijde, vysvětlí a učitel to toleruje. Ta moje role tam pomáhá, mám pocit, že jsem mediátor a jsou vyslyšeny věci, které před tím nebyly. Na obou stranách jsou emoce a realita toho klienta je jiná a je potřeba to zracionalizovat, popsat, pak to dost často funguje“* (Karolína).

Nabídka spolupráce ale velice zřídka přichází od samotných škol. *„Často jde od OSPODu, od nás nebo od klienta, kdy mu to řekne třeba OSPOD, že by měl ještě hledat spolupráci. Škola, si myslím, je až na posledním místě, kdo o tu spolupráci žádá“* (Petra). Právě v těchto případech by významně pomohl zprostředkovatel spolupráce na půdě školy, který má zmapované možnosti a orientuje se v problematice sociálního znevýhodnění – školní speciální pedagog.

Úkol stojí i na straně organizací. I ony musí představovat školám svoje služby a výhody, které spolupráce může přinášet. Jednou z těchto výhod může být právě dobrá znalost prostředí rodin a celkového kontextu. *„Když mi zavolá asistentka pedagoga ze ZŠ a popisuje mi situaci, že mají ve třídě „negramotné cikány“, jsem chvíli trochu rozčarovaná ze způsobu komunikace, potom si ale řeknu, to je skvělé, že zavolala a ptá se. Popsala jsem*

*ji naší zkušenost a navrhla řešení - odkázala jsem jí na vzdělávací služby v místě školy a zdůraznila – myslíte na ty děti, ideálně tam ty úkoly doneste a před barákem ukažte co a jak, nikdo jim doma neporadí - ale pro ty školy to samozřejmost často není a ukazuje se, že i to zavolání může pomoci. A ona děkovala, že jí to opravdu pomohlo“ (Monika).*

Jednotlivé pohledy zainteresovaných aktérů ve vzdělávání žáka a jeho rodiny je možné zužitkovat v tzv. case managementu. Case management je proces, kdy jednotliví aktéři společně hledají řešení a plánují podporu jedince – ať už se jedná o oblast zdravotní, sociální nebo vzdělávací (Mizrahi a Davis, 2008, s. 223). „V české školní praxi se využívá tam, kde má žák více problémů, které je třeba řešit, aby nebyl ohrožen průběh vzdělávání“ (NUV, 2019). Úspěch case managementu spočívá v zapojení co nejvíce aktérů. Sdílení zkušeností a informací šetří čas a zefektivňuje poskytovanou podporu. Důležitou součástí je přítomnost rodiče a dítěte v procesu plánování podpory. „*Mě tenhle způsob přijde někdy jako jediný funkční. Ta spolupráce mě, klienta, školy i dalších organizací. Chybí mi znalosti v jiných oblastech, někde nemáš ještě třeba tu zkušenost nebo takovou zkušenost jako další odborné organizace. To sdílení je nezastupitelné. Ulehčí to práci, odhlédneš od svého postoje a vezmeš další pohledy“ (Ema).*

Svolání setkání skupiny je na individuálním vyhodnocení situace konkrétního žáka. Ve školním prostředí by tuto klíčovou úlohu mohl sehrát školní speciální pedagog ve spolupráci s učiteli, kteří se s žákem ve škole setkávají. Případová konference jako nástroj case managementu je svolávána jako reakce na komplexní problémy žáka v oblastech výchovy i vzdělávání – ať už ji svolává OSPOD nebo škola (Žampachová, 2015, s. 130). Výhodněji se jeví využití case managementu jako možnosti prevence vzniku závažnějších problémů za účasti menšího počtu aktérů (rodič, učitel – případně asistent pedagog či školní speciální pedagog, pracovník vzdělávací nebo sociální služby). U žáků se sociálním znevýhodněním může být nástroj využito k pravidelnému setkávání za účelem plánování konkrétních kroků podpory a jejich průběžného vyhodnocování. Důležitá je i pozitivní zpětná vazba a motivace. Setkání za účelem shrnutí daného období a vyzdvíhnutí dosažených úspěchů hraje významnou roli v motivaci žáka i rodiče. Svolávání případových konferencí až ve chvíli závažných problémů ztrácí potenciál kvalitní spolupráce mezi školou, žákem a jeho rodinou. „*Setkávat se častěji a vyměňovat si informace, co se děje na*



*doučování, ve škole, co je potřeba, jak rodič funguje. Scházet se jednou za měsíc, za dva a vědět o sobě. Ke komunikaci dochází, až když něco hoří. Dítěti hrozí propadnutí nebo je nějaký jiný průšvih, setkání se uskuteční jednorázově a pak to utichne. Lepší by bylo, kdyby tam bylo více prevence a méně až toho hašení“ (Karolína). „Ta setkání se dějí často v dost krátkém čase, honem, honem a pak běží všichni učit, byla bych raději, kdyby to bylo preventivní. Byla bych ráda, kdyby se tomu někdo na škole věnoval a věděl, co můžeme udělat a co to znamená“ (Anežka).*

Ve chvíli, kdy škola zná podpůrnou síť žáka a jeho rodiny, eventuálně spolupracuje na jejím vybudování oslovením dalších aktérů, může získat významnou oporu v situacích, kterými je i distanční výuka. Pokud spolupráce probíhá pravidelně, je zde potenciál dobré informovanosti mezi školou, rodičem a dalším pracovníkem, efektivního předávání informací a zacílení pomoci na konkrétní potřeby. V období distanční výuky může tato podpora znamenat zprostředkování úkolů, pomoc se zajištěním techniky či internetového připojení, pravidelná komunikace s rodičem, doučování dítěte aj. Pokud v období distanční výuky nezvládla zajistit podporu škola, okamžitá aktivizace podpůrné sítě klienta a trojstranná komunikace mohla předcházet dlouhému vyloučení některých žáků z procesu vzdělávání. „Když jsem se propojila s učitelem nebo učitel se mnou, protože rodič mu dal kontakt, tak učitelé byli rádi, že pomůžeme. Někteří učitelé si myslí, že je nespravedlivé, že někteří rodiče mají pomoc, třeba si teď uvědomili, že to bez pomoci opravdu nedají a především, že to pomohlo i jim samotným, jak dostat do té rodiny informace a podporu dítěti i rodiči, když oni na to nestačili“ (Anežka).

## **7.4 Shrnutí výsledků**

### **1. Výzkumná otázka**

Na základě rozhovorů s rodiči žáků se sociálním znevýhodněním navštěvujících základní školu, bylo zjišťováno, jak jsou připraveni na distanční výuku. Hlavní otázkou byla přítomnost techniky a internetového připojení v rodině, existence komunikačního kanálu mezi rodinou a školou a zvládnutí vypracovávání zadaných úkolů v domácím prostředí. Výsledná data na první pohled ukázala poměrně dobrou technickou připravenost rodin. Horší situace byla vyhodnocena v oblasti komunikace, kdy se školou byla ve spojení pouze

polovina žáků (38 ze 75), u zbylých žáků komunikace v prvních týdnech po uzavření škol neprobíhala nebo její způsob nebyl optimální. Obdobně tomu bylo se zahájením plnění zadaných úkolů. Polovina respondentů (36 ze 75) u svých dětí vypověděla, že zadané úkoly zvládají plnit a odevzdávat. To dokazovala dobrá orientace rodiče v tom, kde úkoly najít a jak je odevzdávat.

Na základě analýzy dat z rozhovorů s druhou skupinou respondentů byla nejprve interpretována zjištění ohledně techniky v rodinách. Došlo k objasnění výchozí situace, kdy na jedné straně bylo tvrzení rodin, že techniku a internetové připojení mají k dispozici, na straně druhé byl rozpor ve vzájemném pochopení významů, jaká kvalita techniky a připojení je vyžadována pro distanční výuku. Toto zjištění má zásadní význam pro přímou praxi ve školách. Vždy je nutné si ověřit vzájemné porozumění, neboť s ohledem na sociální znevýhodnění může škola a rodič uvažovat v odlišných intencích. Absence sdílených významů se projevila například i u představy o procesu online doučování.

## **2. Výzkumná otázka**

Jako nejvýznamnější překážky pro distanční výuku na straně rodiny se ukázaly technické kompetence, životní prostředí a nepřípravenost rodiče na roli učitele. Všechny tyto překážky se projevují během celého procesu vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním, v období distanční výuky je jejich vliv mnohem viditelnější. Během prezenční výuky není vyvíjen tlak na zvládání práce s technikou. Protože počítač se vyskytuje v rodinách sporadicky, neexistuje v rodině nikdo, kdo by měl uživatelské schopnosti nutné například pro ovládání komunikačních platforem, práci v programech Open Office apod. Prostředí rodin samo o sobě není přizpůsobeno vzdělávání. Malý prostor obývaný velkou, často rozšířenou, rodinou, nenabízí klid pro soustředění se na výuku. To se projevuje i v plnění úkolů během běžné školní docházky. Udržení celodenního režimu výuky bez dostatečných výchovných a vzdělávacích kompetencí v rušném a stísněném prostředí je značně limitováno. Třetí významnou překážkou pro vzdělávání distanční formou jsou kompetence rodiče vycházející především z nízkého dokončeného vzdělání. Rodič není často schopen podpořit své dítě ve školní látce. Ve chvíli, kdy dochází pouze k zadávání úkolů, bez další podpory ze strany školy, zůstává rodič jediným, kdo může dítěti učivo zprostředkovat. I v případech, kdy rodič probíranou látku zvládá a sám jí rozumí, chybí mu dovednosti pro její předání.

Jako významné překážky na straně škol se ukázaly především nevhodná volba komunikačního kanálu založeného na online komunikaci a nerespektování individuálních potřeb žáků s ohledem na znevýhodnění vyplývající z jejich životních podmínek. Pokud učitel zvolil jeden komunikační kanál pro celou třídu – web, email, školu online – a dále si neověřoval, zda mají k informacím všichni přístup, staly se rodiny a děti bezprizorními. Pokud se učitel nespojil s žákem, který není tzv. online, jinou cestou, neměl žák zadání úkolů a především podporu pro jejich vypracování, pokud na to sám nestačil a rodič mu nebyl schopný pomoci.

### **3. Výzkumná otázka**

Pro poskytování podpory žákům se sociálním znevýhodněním je nezbytná znalost kontextu jejich života, ze kterého vzdělávací potřeby vycházejí. V rámci výzkumu bylo zjištěno, že individuální podpora byla žákům poskytována spíše sporadicky. Zda tomu tak je, protože školy potřeby žáků v minulosti neidentifikovaly nebo je identifikovaly, ale dále neřešily, nemůže být na základě tohoto výzkumu vyvozeno. Co se ale ukázalo, distanční výuka specifické vzdělávací potřeby těchto žáků zviditelnila a prohloubila. Velký potenciál může mít přítomnost školního speciálního pedagoga zaměřeného na podporu žáků se sociálním znevýhodněním. Ze své pozice může být významným zprostředkovatelem komunikace mezi rodičem a učitelem stejně tak jako mezi školou a dalšími vnějšími aktéry ve vzdělávání. Komplexní podpora žáka se sociálním znevýhodněním se jeví jako efektivní cesta. Potřebný je individuální přístup, důkladná znalost dané problematiky a spolupráce s organizacemi poskytující odpovídající služby. To vše za předpokladu navázání partnerského vztahu a komunikace s rodiči žáků se sociálním znevýhodněním.

## 8 Diskuze

Období distanční výuky na jaře roku 2020 nutně znamenalo prohloubení nerovností ve vzdělávání, které souvisí se socio-ekonomickým statusem rodin. Životní podmínky, ať už se jedná o finance, zázemí nebo kompetence rodiče, významně určily to, jak kvalitně se dítě bude v tomto období vzdělávat. V mezinárodních srovnávacích výzkumech bylo prokázáno, že Česká republika má jedny z největších nerovností ve vzdělání v OECD (Palečková a Tomášek, 2013, s. 32), tyto nerovnosti pravděpodobně přetrvávají doposud, pokud byly vůbec kdy zmírněny. Nerovnosti jsou významně ovlivněny socioekonomickým statusem (SES) rodin. Nízký SES značně limituje v českém vzdělávacím systému dosažení vyššího vzdělání. Ideální vzdělávací systém by měl poskytovat všem jedincům rovné vzdělávací příležitosti. „Umožnit všem žákům rovný přístup ke vzdělávání bez ohledu na jejich původ a socioekonomické zázemí je jednou z priorit zodpovědné vzdělávací politiky“ (tamtéž, 2013, s. 28). Dle výsledků našeho výzkumu se tohoto cíle dlouhodobě nedaří dosáhnout. Nebyly zaznamenány snahy o zajištění rovných podmínek ve vzdělávání distančním způsobem ani snaha o individuální přístup, který by vyrovnával podmínky žáků z rodin se sociálním znevýhodněním a nízkým SES.

Sociolog Daniel Prokop (2019) se svými kolegy vypracoval studii zabývající se sociální strukturou české společnosti. Na základě re/distribuce sociálního, kulturního a ekonomického kapitálu (využití teorie kapitálu viz též kapitola 4 v této práci) bylo identifikováno šest společenských tříd (tamtéž, s. 8-9). Rodinám ohroženým sociálním vyloučením by podle této klasifikace odpovídala „ohrožená třída“ a především pak „strádající třída“ nacházející se na samém spodku žebříčku (tamtéž, s. 14-15). Kromě toho, že tyto dvě třídy jsou významně zasaženy existenčními problémy spojenými s bydlením a předlužeností (tamtéž, s. 20), jejich pozice se výrazně odráží i ve vzdělávacím systému.

Právě na „strádající třídu“ nejvýznamněji dopadají regionální nerovnosti v kvalitě školství, jeho podfinancování a raná selektivnost (tamtéž, s. 30). V České republice stále souvisí výše dosaženého vzdělání se vzděláním rodičů, jejich aspiracemi na vzdělávání dětí a příjmy. „Ne ve všech státech to tak je – ve Finsku, ale i v Estonsku závisí vzdělávací úspěch na původu velmi málo. (...) Vyrůstat v chudobě (v ČR) znamená vysokou šanci, že v ní zůstanete a vychováte v ní své děti. Omezená sociální mobilita přitom může vést

k uzavřenosti sociálních tříd a pocitu lidí z některých tříd, že v současném světě nelze dosáhnout úspěchu“ (tamtéž). Pocit bezradnosti, možná i studu, se projevil i v našem výzkumu s ohledem na vlastnictví techniky a kompetence spojené s jejím využíváním. Ostatně i to je ukazatel příslušnosti k sociální vrstvě, jak dokládá Prokop (tamtéž, s. 8). Rysem příslušnosti k vyšší nebo střední třídě je nejen dostatečný ekonomický kapitál umožňující vybavení se moderními technologií, ale také kompetence pro práci s počítačem a v internetovém prostředí. *„Když se přešlo na Teams, tak to už bylo nad jejich možnosti. Nezvládala to technika ani rodič ani dítě. Navíc, není to jen o tom, že to neumí, mě přišlo, že vůbec nechápou, proč by to měli umět, k čemu jim to bude a byli z toho rozčilení, proč se to teď musí učit a používat to. Přijde mi, že je to pro ně ponižující - nemají to, neumí to. Jsou vidět rozdíly mezi tím, kdo to má a kdo to nemá. Oni jasně tuší, že Teams a notebook děti mají, ale mají také rodiče s vysokoškolským vzděláním. Oni ví, že je to nad jejich síly, pracovat s technikou, kterou nemají, dělá to z nich slabší, horší. Je to rezignace a naštvaní, že se o to nepostará škola. Pustí se do toho a selhávají“* (Anežka).

Schopnost využívat informační a komunikační technologie (ICT) nabývá v dnešní době stále většího významu. OECD ve svém šetření Pisa 2012 zjišťovala mimo jiné i úroveň počítačové a technické gramotnosti u žáků (ČŠI, 2016, s. 2). Dílčí výsledky korespondují se zjištěními z předkládaného výzkumu. Jak bylo popsáno výše, rodiny se sociálním znevýhodněním využívají techniku a internet převážně k zábavě (hry, sociální sítě apod.). Tento fakt koresponduje s nižšími uživatelskými schopnostmi s ICT i s neschopností správně vyhodnotit potřebnou techniku a připojení pro vzdělávání. Z výzkumu OECD vyplývá, že SES souvisí s úrovní vybavení techniky v domácnostech žáků, ale nesouvisí s časem, který stráví žáci na internetu (tamtéž). Rozdíly jsou ale zaznamenány v tom, jak čas na internetu jednotliví žáci tráví. Žáci z rodin s nižším SES se věnují převážně volnočasovým aktivitám, a méně pak četbě zpráv, získávání praktických informací, práci s emailem, či přípravou na výuku (tamtéž, s. 3-4).

Bariéry ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním reflektuje například výzkum realizovaný neziskovou organizací Nová škola (Němec, 2014a). Ten byl realizován na základě rozhovorů s vedoucími pracovníky škol a fokusních skupin s učiteli. Výzkum poukázal za prvé na chybějící podporu ze strany rodičů. S ní souvisí například malá váha

příkládaná dosaženému vzdělání, vyšší absence ve výuce či horší spolupráce a komunikace mezi rodiči a školami. Za druhé šlo o bariéry týkající se prostředí, ve kterém chybí podpora k plnění školních povinností a pozitivní výchovné a vzdělávací vzory. Za třetí se jednalo o bariéry týkající se špatné finanční situace rodin související s nedostatkem školních pomůcek či nepřítomností na školních akcích. Zjištění korespondují s výsledky této práce. I v distanční výuce hrají všechny tyto bariéry významnou roli ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Některé z nich ještě nabyly na významu a jejich projevy byly oproti prezenční výuce markantnější. Komunikace a spolupráce mezi rodiči a školou byla zesílena nemožností osobního kontaktu, přičemž jakýkoliv jiný kontakt s rodinami může být velice obtížný. To souvisí i s ekonomickou situací rodiny, ve které nemusí být potřebné technologie a internetové připojení a to včetně mobilního telefonu s nabitým kreditem. Silněji též působilo prostředí domácností a nedostatečné kompetence rodiče v podpoře vzdělávání. Prostor domova se stalo místem každodenní výuky a od rodiče se očekávalo, že na sebe vezme roli dočasného učitele.

Jak se ukázalo, životní podmínky žáků se sociálním znevýhodněním generují značnou potřebu podpory ve vzdělávání. Přesto je podpora žáků se sociálním znevýhodněním stále opomíjena. Podle horního odhadu je v České republice 57 935 žáků s potřebou podpůrných opatření (PO) ve druhém a třetím stupni z důvodu sociálního znevýhodnění (Baslerová a kol., 2015, s. 14). Přesto se poskytování podpůrných opatření pro tyto žáky pohybuje pouze v řádu tisíců (ve školním roce 2016/2017 to bylo 5351 podpůrných opatření pro žáky se sociálním znevýhodněním)<sup>10</sup> (Miklušáková a kol, 2018). Strategie boje proti sociálnímu vyloučení 2016-2020 (Úřad vlády, 2016, s. 40) si v oblasti vzdělávání klade za cíl snižování nerovností ve vzdělávání. Bez adekvátní podpory žáků se sociálním znevýhodněním je tento cíl jen těžko splnitelný. Přesto MŠMT usilovalo

---

<sup>10</sup> Agentura pro sociální začleňování, která je garantem Strategie boje proti sociálnímu vyloučení 2016-2020, uvádí, že MŠMT konstatovalo na základě počtu poskytnutých PO žákům ve školním roce 2016/2017 z důvodu zhoršeného socioekonomického postavení, jiných životních podmínek, nebo odlišného kulturního původu, že „školská poradenská zařízení i školy jsou možná až nepřiměřeně obezřetné při přiznávání podpory (...), regionálně lze uvažovat až o neposkytnutí adekvátní podpory (žákům z výše uvedených důvodů, pozn. autorky)“ (Miklušáková a kol, 2018).

o prosazení změny ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., která by znamenala významné snížení podpory v podobě asistenta pedagoga nejen pro žáky se sociálním znevýhodněním a žáky s odlišným mateřským jazykem, ale i žáky s tělesným postižením, specifickými poruchami učení, vadami řeči, chronickým a duševním onemocněním (ČOSIV, tisková zpráva, 2020). Při tom právě podpora v podobě asistenta pedagoga se jeví jako nejúčinnější podpora vůbec (Baslerová a kol., 2015, s. 10; Němec, 2014). Asistenti pedagoga mohli sehrát významnou roli v podpoře žáků se sociálním znevýhodněním i nyní v období distanční výuky a například doručovat úkoly rodinám a žákům, kteří nebyli ve spojení se školou, podávat vysvětlení obsahu a motivovat k jejich plnění.

Tato práce ukázala potřebu podpory učitelů při vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Učitelé nedokázali dát žákům se sociálním znevýhodněním adekvátní podporu během distanční výuky. Neznali nebo nezohlednili jejich výchozí podmínky. Významnou roli by v těchto případech mohl sehrát školní speciální pedagog jako odborník na problematiku sociálního znevýhodnění. Vzhledem k podcenění poskytování podpůrných opatření by jeho přítomnost na škole mohla přispět ke zvýšení přiznávané podpory díky rozpoznání projevů sociálního znevýhodnění. Školní speciální pedagog by spolupracoval s učiteli při poskytování prvního stupně podpůrných opatření, s pedagogicko-psychologickými poradnami při poskytování druhého a třetího stupně podpůrných opatření a samozřejmě s rodiči. Jednou ze stěžejních rolí školního speciálního pedagoga je komunikace se školskými poradenskými zařízeními a zákonnými zástupci (Němec, 2019a, s. 50).

S ohledem na komplexní problematiku sociálního znevýhodnění se jeví jako žádoucí, aby na školním poradenském pracovišti působil školní speciální pedagog též jako klíčový aktér v komunikaci s dalšími organizacemi, které pracují s rodinou mimo školní prostředí. Těmi by měly být zejména organizace poskytující sociální a vzdělávací služby. Během distanční výuky sehrály významnou roli v podpoře dětí a jejich rodičů a to například ve zprostředkování kontaktu se školou, předávání úkolů, doučování. Tyto organizace se mohou stát významným partnerem v mezioborové spolupráci v oblasti rodin se sociálním znevýhodněním. „Nastavení lepší spolupráce s orgány sociální péče a neziskovými

organizacemi“ jako jedno z preferovaných opatření a nástroj podpory vnímají sami učitelé a vedení škol (Němec, 2014a).



## 9 Závěr

Předkládaná diplomová práce se věnovala vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním a to především v období distanční výuky. Pojem žák se sociálním znevýhodněním již dnes pod tímto označením v legislativě nenalezneme. Ve vyhlášce 72/2016 Sb. a školském zákoně nalezneme odkaz na odlišné kulturní a životní podmínky, odlišný mateřský jazyk nebo nedostatečnou znalost vyučovacího jazyka či sníženou schopnost učit se. Přesto je dále pro jednodušší vymezení a uchopitelnost této žakovské populace termín využíván. Jedná se o znevýhodnění vyplývající z nezdravotních příčin, tedy o znevýhodnění vyplývající z životního prostředí žáka. Je to prostředí, ve kterém se dítěti nedostává jeho základních potřeb s ohledem na přípravu do školy a úspěšné zvládnutí vzdělávací dráhy. Jedním z úkolů speciální pedagogiky je podpora dětí se specifickými vzdělávacími potřebami, ať již tyto potřeby vychází ze zdravotních nebo sociálních příčin. Sociální příčiny znevýhodnění mohou být velice těžko odhalitelné přesto závažné.

Období distanční výuky bylo novou zkušeností v celém školství. Předkládané výsledky výzkumu ukazují některá specifika distanční výuky s ohledem na žáky se sociálním znevýhodněním. Byly potvrzeny překážky, které vstupují do jejich vzdělávání v prezenční výuce. V distanční výuce se některé z nich ještě dále značně prohlubují. Překážky souvisí především s technickým vybavením rodin, ICT kompetencemi, prostředím a kompetencemi rodiče ve vzdělávání dětí. Na straně škol se jako největší bariéra ukázalo nezohledňování individuálních potřeb žáků se sociálním znevýhodněním. Školy nereflektovaly výchozí životní podmínky žáků, jejich technické zázemí a míru podpory ze strany rodiče a často nevolily pro jejich vzdělávání odlišné strategie od zbytku třídy.

Výsledky práce také ukazují, že jak v prezenční, tak distanční výuce by byla ve školách velice potřebná role odborníka na problematiku sociálního znevýhodnění. Tímto odborníkem by mohl být školní speciální pedagog. Nejenže by pomáhal vyhledávat a saturovat vzdělávací potřeby žáků, byl by též významným mediátorem mezi školou a rodičem a také mezi školou a dalšími organizacemi jako jsou OSPOD, školská poradenská pracoviště a organizace poskytující sociální a vzdělávací služby. Pravidelná a především preventivní mezioborová spolupráce založená na partnerském přístupu k rodiči by mohla významně pomoci v oblasti vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Jak uvádí Němec

(2019a), je velice žádoucí, aby docházelo k dalšímu profesnímu rozvoji kompetencí školních speciálních pedagogů směrem k oblasti vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním.

## 10 Seznam použitých informačních zdrojů

- AGENTURA PRO SOCIÁLNÍ ZAČLEŇOVÁNÍ. Mateřská centra a předškolní kluby. *Sociální-začleňování.cz* [online]. © 2018 [cit 2019-04-16]. Dostupné z: <<http://www.socialnizaclenovani.cz/mataska-centra-a-predskolni-kluby>>.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava. Interkulturní výchova a vzdělávání – vize a současnost. In: VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Základy speciální pedagogiky II*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovi univerzity, 2002.
- BASLEROVÁ, Pavlína a kol. *Kvalifikovaný odhad finanční náročnosti podpůrných opatření*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4768-1.
- BERNARD, Ryan W. a H. Russell BERNARD. *Analyzing Qualitative Data: Systematic Approaches*. California: Sage Publications, 2010. ISBN 978-07-619-2490-6.
- BOURDIEU, Pierre. The Forms of Capital. In: GRANOVETTER, M. a R. SWEDBERG, eds. *The Sociology of Economic Life*. NY: Routledge, 2018. ISBN 978-0-8133-4455-3. Dostupné z: <[https://books.google.cz/books?id=\\_xZWDwAAQBAJ&dq=BOURDIEU,+P.+The+Forms+of+Capital&lr=&hl=cs&source=gbs\\_navlinks\\_s](https://books.google.cz/books?id=_xZWDwAAQBAJ&dq=BOURDIEU,+P.+The+Forms+of+Capital&lr=&hl=cs&source=gbs_navlinks_s)>.
- BURJANEK, Aleš. Segregace. *Sociologický časopis*. 1997, č. 33, s. 423-434. ISSN 2336-128X.
- CASTEJÓN, Alba a Adrián ZANCAJO. Educational differentiation policies and the performance of disadvantaged students across OECD countries. *European Educational Research Journal*. 2015, č. 14, s. 222-239. ISSN 1474-9041.
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. Dopady povinného předškolního vzdělávání na organizační a personální zajištění a výchovně-vzdělávací činnost mateřských škol za období 1. pololetí školního roku 2017/2018. ČŠI [online]. © 1. 6. 2018 [cit 2019-04-16]. Dostupné z: <<https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zpravaDopady-povinneho-predskolniho-vzd>>.
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. Vzdělávání na dálku v základních a středních školách. Tematická zpráva květen 2020. ČŠI [online]. © 7. 5. 2020 [cit 2020-11-16]. Dostupné

z: <<https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Vzdelavani-na-dalku-v-ZS-a-SS>>.

- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. Žáci a ICT. Sekundární analýza mezinárodních šetření ICILS 2013 a PISA 2012. ČŠI [online]. © 16. 05. 2016 [cit 2020-11-27]. Dostupné z: <<https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Zaci-a-ICT—sekundarni-analyza-vysledku-setreni-I>>.
- ČESKO. *Mimořádné opatření* č. j.: MZDR 10676/2020-1/MIN/KAN ze dne 10. 3. 2020 o zákazu osobní přítomnosti žáků a studentů na základním, středním a vyšším odborném vzdělávání ve školách a školských zařízeních podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dostupné také z: <[https://www.mzcr.cz/dokumenty/mimoradna-opatreni-ministerstva-zdravotnictvi-zakazuji-konani-hromadnych-akci-na\\_18698\\_1.html](https://www.mzcr.cz/dokumenty/mimoradna-opatreni-ministerstva-zdravotnictvi-zakazuji-konani-hromadnych-akci-na_18698_1.html)>.
- ČESKO. Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Dostupné z: <<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73/zneni-0>>.
- ČESKO. Vyhláška 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Dostupné z: <<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27/zneni-0>>.
- ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z: <<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561/zneni-0>>.
- ČESKO. Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z: <<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108/zneni-20190701>>.
- ČESKO. Zákon č. 349/2020 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dostupné z: <<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2020-349>>.
- ČLOVĚK V TÍSNI. Podněty pro učitele a školy v nouzovém stavu s ohledem na sociálně znevýhodněné děti. *Člověkvtisni.cz* [online]. © 25. 3. 2020 [cit. 2020-08-14]. Dostupné z: <<https://www.clovekvtisni.cz/podnety-pro-ucitele-a-skoly-v-nouzovem-stavu-s-ohledem-na-socialne-znevychodnene-deti-6525gp>>.

- ČLOVĚK V TÍSNI. Předškolní kluby. *Člověkvtisni.cz* [online]. © neuvedeno [cit 2019- 04-16]. Dostupné z: <<https://www.clovekvtisni.cz/co-delame/socialni-prace-vcr/predskolni-kluby>>.
- ČOSIV. Stanovisko ČOSIV k novele školského zákona upravující vzdělávání distančním způsobem. *ČOSIV.cz* [online]. © 2020a [cit. 2020-10-24]. Dostupné z: <<https://cosiv.cz/cs/2020/08/16/stanovisko-cosiv-k-novele-skolskeho-zakona-upravujici-vzdelavani-distancnim-zpusobem/?fbclid=IwAR1Ec3-jMynmxvPyUFO45vLLha6z9imQINiGsia6c7WSvZI2X4s8a5LM3vg>>.
- ČOVIV. Pedagogové a odborníci k novele vyhlášky o inkluzi: Ministerstvo má jiné možnosti, jak zefektivnit systém, než škrtat podporu nejzranitelnějších, tisková zpráva [online]. Praha, 2020b-09-22 [cit. 2020-11-27]. Dostupné z: <[https://cosiv.cz/wp-content/uploads/2020/09/TZ\\_COSIV\\_inkluze\\_vyhlaska\\_setkani2209\\_FINAL.pdf](https://cosiv.cz/wp-content/uploads/2020/09/TZ_COSIV_inkluze_vyhlaska_setkani2209_FINAL.pdf)>.
- FELCMANOVÁ, Alena a kol. *Rodiče – nečekání spojenci*. Praha: Člověk v tísni, 2013. ISBN 978-80-87456-45-3.
- FELCMANOVÁ, Lenka. Současná školská legislativa a inkluzivní vzdělávání. In: JANSKÁ, I. a T. HABART, eds. *Pojďte do školy! Nerovné šance na vzdělávání znevýhodněných dětí*. Praha: BSC, s.r.o., 2011. ISBN 978-80-87456-19-4.
- FELCMANOVÁ, Lenka. Včasná péče v České republice a v zahraničí. In: GREGER, D., J. SIMONOVÁ a J. STRAKOVÁ, eds. *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-861-5.
- GAC, NOVÁ ŠKOLA. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*. GAC, Nová škola [online], 2006. Dostupné z: <[https://www.gac.cz/userfiles/File/nase\\_prace\\_vystupy/GAC\\_MAPA\\_analyza\\_SVL\\_aAK\\_CJ.pdf?langSEO=documents&parentSEO=nase\\_prace\\_vystupy&midSEO=GAC\\_MAPA\\_analyza\\_SVL\\_aAK\\_CJ.pdf](https://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_MAPA_analyza_SVL_aAK_CJ.pdf?langSEO=documents&parentSEO=nase_prace_vystupy&midSEO=GAC_MAPA_analyza_SVL_aAK_CJ.pdf)>.
- GAC. *Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR*. Praha: MPSV, 2015. Dostupné z: <[https://www.esfcr.cz/mapa-svl-2015/www/analyza\\_socialne\\_vyloucenych\\_lokalit\\_gac.pdf](https://www.esfcr.cz/mapa-svl-2015/www/analyza_socialne_vyloucenych_lokalit_gac.pdf)>.

- GORDON, Thomas. *Výchova bez poražených*. Praha: Malvern, 2012. ISBN 80-87580-06-6.
- GORDON, Thomas. *Škola bez poražených*. Praha: Malvern, 2015. ISBN 978-80-7530-006-5.
- HABROVÁ, Martina. Vymezení termínu sociální znevýhodnění. In: FELCMANOVÁ, L., M. HABROVÁ a kol. *Katalog podpůrných opatření – dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4692-9. Dostupné také z: <<http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/1-vymezeni-terminu-socialni-znevychodneni/1-1-definice-socialniho-znevychodneni/>>.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
- JÁRA, Martin ed. *Sociální diskriminace pod lupou*. Praha: Typo & Book Design, 2006. ISBN 80-903331-7-6.
- KLINGEROVÁ, Petra. Popis fungování základního školství ve vztahu k znevýhodněným dětem. In: JANSKÁ, I. a T. HABART, eds. *Pojďte do školy! Nerovné šance na vzdělávání znevýhodněných dětí*. Praha: BSC, s.r.o., 2011. ISBN 978-80-8745619-4.
- KNAUSOVÁ, Ivana. Ověření platnosti Bernsteinovy teorie jazykové socializace v českém prostředí. *Pedagogická orientace*. 2002, č. 2, s. 99-107. ISSN 1805-9511.
- LÁBUSOVÁ, Adéla. Projevy sociálního znevýhodnění a jeho dopady do vzdělávání. In: FELCMANOVÁ, L., M. HABROVÁ a kol. *Katalog podpůrných opatření – dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4692-9. Dostupné také z: <<http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/2-projevy-socialniho-znevychodneni-a-jeho-dopady-do-vzdelavani/>>.
- LÁNSKÁ, Kateřina. Jeden rok v mateřské škole bez další podpory nestačí. *Zvoní*. 2018, č. 12, s. 3-5. Dostupné také z: <<https://www.clovekvtisni.cz/media/publications/1026/file/cislo15-final-web.pdf>>.
- LAWTON, Denis. *Social Class, Language and Education*. NY: Routledge, 2006. ISBN 978-11-3468-512-7. Dostupné z:

<[https://books.google.cz/books?id=7LmEAgAAQBAJ&dq=social+structure,+language+and+learning&hl=cs&source=gbs\\_navlinks\\_s](https://books.google.cz/books?id=7LmEAgAAQBAJ&dq=social+structure,+language+and+learning&hl=cs&source=gbs_navlinks_s)>.

- MACHOVÁ, Jitka. *Biomedicínská terminologie pro speciální pedagogy*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2014. ISBN 978-80-7452-048-8.
- MAJÍ NA TO. Předškolní vzdělávání. Majinato.cz [online]. ©2011-2013 [cit. 2020-09-19]. Dostupné z <<http://www.majinato.cz/31-predskolni-vzdelavani.php>>.
- MAREŠ, Petr. Chudoba, marginalizace, sociální vyloučení. *Sociologický časopis*. 2000, č. 36, s. 285-297. ISSN 2336-128X.
- MIKLUŠÁKOVÁ, M., V. FOIST a J. HORÁČKOVÁ. Vzdělávání v sociálně vyloučených lokalitách, aneb jak překonat znevýhodnění chudobou ve škole?. *Sociální-zacleňování.cz* [online]. ©2018 [cit. 2020-11-08]. Dostupné z: <[https://www.socialni-zaclenovani.cz/oblasti-podpory/vzdelavani/vzdelavani-v-socialne-vyloucenych-lokalitach-aneb-jak-prekonat-znevychodneni-chudobou-ve-skole/#\\_ftn4](https://www.socialni-zaclenovani.cz/oblasti-podpory/vzdelavani/vzdelavani-v-socialne-vyloucenych-lokalitach-aneb-jak-prekonat-znevychodneni-chudobou-ve-skole/#_ftn4)>.
- MIZRAHI, T. a L. E. DAVIS, eds. *Encyclopedia of Social Work*. Washington: NASW Press a New York: Oxford University Press, 2008. ISBN 978-0-19-531036-8. Dostupné z: <[https://books.google.cz/books?id=aF-Mpm9JDogC&dq=encyclopedia+of+social+work&hl=cs&source=gbs\\_navlinks\\_s](https://books.google.cz/books?id=aF-Mpm9JDogC&dq=encyclopedia+of+social+work&hl=cs&source=gbs_navlinks_s)>.
- MORAVEC, Štěpán. Nástin problému sociálního vyloučení romských populací. In: HIRT, T. a M. JAKOUBEK, eds. *"Romové" v osidlech sociálního vyloučení*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2006. ISBN: 80-86898-76-8.
- MORVARYOVÁ, Petra. Děti trvale žijící v prostředí sociálně vyloučené lokality. Determinanty vzdělávání v sociokulturním kontextu. *AntropoWebzin*. 2008, č. 1, s. 27-55. ISSN 1801-8807.
- MŠMT. Přehled nejdůležitějších změn vyplývajících z novely školského zákona a některých dalších zákonů vyhlášené pod č. 82/2015 Sb. MŠMT.cz [online]. © 2015 [cit. 2020-09-19]. Dostupné z <[file:///C:/Users/novmir01/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/metodika\\_novela%20Å Z%2082-2015\\_final%20\(2\)%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/novmir01/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/metodika_novela%20Å Z%2082-2015_final%20(2)%20(4).pdf)>.
- MŠMT. Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem. MŠMT.cz [online]. © 2013-2020 [cit. 2020-10-24]. Dostupné z: <<https://www.msmt.cz/file/53906/>>.

- NĚMEC, Zbyněk et al. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola, o.p.s., 2014. ISBN 978-80-903631-9-9.
- NĚMEC, Zbyněk. *Bariéry a preferovaná opatření ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků*. Praha: Nová škola, o.p.s., 2014a. Dostupné z: <<http://www.novaskolaops.cz/assets/user/ke%20stažení/Bariery-a-preferovana-opatreni-ve-vzdelavani-socialne-znevyhodnenych-zaku.pdf>>.
- NĚMEC, Zbyněk. Žáci se sociálním znevýhodněním a jejich speciální vzdělávací potřeby. In: BOŘKOVCOVÁ, M., L. MACKŮ A Z. NĚMEC. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Verlag Dashofer, 2019. ISBN 978-80-87963-84-5.
- NĚMEC, Zbyněk. Role školních speciálních pedagogů v podpoře žáků se sociálním znevýhodněním. *Speciální pedagogika*. 2019a, č. 1, s. 41-52. ISSN 1211-2720.
- NUV. Case management ve školské praxi. *NUV.cz* [online]. © 2011-2020 [cit. 2020-11-26]. Dostupné z: <<https://objednavky.nuv.cz/detail/32-projekt-apiv-a-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani/1726-case-management-ve-skolske-praxi>>.
- OECD. PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II). *OECD.org* [online]. © 2010 [cit. 2020-11-08]. ISBN 978-92-64-09150-4. Dostupné z: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>>.
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-271-9087-4.
- PALEČKOVÁ, Jana a Vladislav TOMÁŠEK. *Hlavní zjištění PISA 2012*. Praha: ČŠI, 2013. Dostupné z: <[https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Mezinárodní%20šetření/PISA\\_2012\\_hlavni\\_zjisti\\_tni\\_matgr.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezinárodní%20šetření/PISA_2012_hlavni_zjisti_tni_matgr.pdf)>.
- PASTIERIKOVÁ, Lucia. Základy psychopedie. In LUDÍKOVÁ, L., KOZÁKOVÁ, Z. a kol. *Základy speciální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3092-8.
- PEKÁRKOVÁ, Simona a Tomáš, NIKOLAI. Projevy segregační praxe romských dětí ve vzdělávání. In: NIKOLAI, T., ed. *Příběhy ze špatné čtvrti*. Praha: Člověk v tísni, 2007. ISBN 978-80-86961-45-3.



- PEKÁRKOVÁ, Simona et al. *Nemoc bezmocných: lehká mentální retardace. Analýza inteligenčního testu SON-R*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2010. ISBN 978-8087456-05-7. Dostupné z: <[https://www.varianty.cz/download/docs/92\\_nemoc-bezmocny-ch-lehkamenta-lni-retardace.pdf](https://www.varianty.cz/download/docs/92_nemoc-bezmocny-ch-lehkamenta-lni-retardace.pdf)>.
- PETRÁČKOVÁ, V., J. KRAUS a kol. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0607-9.
- POTUŽNÍKOVÁ, E., V. LOKAJÍČKOVÁ a T. JANÍK. Mezinárodní srovnávací výzkumy školního vzdělávání v České republice: zjištění a výzvy. *Pedagogická orientace*. 2014, č. 24, s. 185-221. ISSN 1805-9511.
- PROKOP, Daniel a kol. *Rozdělení svobodou. Česká společnost po 30 letech*. Praha: Radioservis, 2019. ISBN 978-80-88286-08-0.
- PRŮCHA, Jan. Bernsteinova teorie o vztahu jazyka, vzdělání a sociální třídy. *Pedagogika*. 1975, č. 1, s. 15-32. ISSN 2336-2189.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.
- RŮŽIČKA, Michal a Petr VAŠÁT. Základní koncepty Pierra Bourdieu: pole – kapitál – habitus. *AntropoWebzin*. 2011, č. 2, s. 129 – 133. ISSN 1801-8807.
- SEDLÁČKOVÁ, Petra. Sociální vyloučení. In: NIKOLAI, T., ed. *Příběhy ze špatné čtvrti*. Praha: Člověk v tísni, 2007. ISBN 978-80-86961-45-3.
- STEINER, Jakub. Ekonomie sociálního vyloučení. In: HIRT, T. a M. JAKOUBEK, eds. *Romové: kulturologické etudy*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. ISBN 80-86473-83-X.
- ŠTRACHOVÁ, Klára. Nejčastější překážky ve vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí. In: JANSKÁ, I. a T. HABART, eds. *Pojďte do školy! Nerovné šance na vzdělávání znevýhodněných dětí*. Praha: BSC, s.r.o., 2011. ISBN 978-80-87456-19-4.
- ŠUMNÍKOVÁ, Pavlína. *Možnosti prostorové orientace a pohybu osob se zrakovým postižením*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2018. ISBN 978-80-7603-005-3.
- ŠVEC, Jakub ed. *Příručka pro sociální integraci*. Praha: Úřad vlády ČR, 2009. ISBN 978-80-7440-014-8.
- TOUŠEK, Ladislav. Sociální vyloučení a prostorová segregace. *AntropoWebzin*. 2007, č. 2-3, s. 12 – 26. ISSN 1801-8807.

- TOUŠEK, Ladislav. Vybrané aspekty metodologie aplikované antropologie. In. Hirt, T. a kol., eds. *Vybrané kapitoly z aplikované sociální antropologie*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2012. ISBN 978-80-261-0122-2.
- ÚŘAD VLÁDY. Strategie boje proti sociálnímu vyloučení 2016-2020. Dostupné z: <<https://www.databaze-strategie.cz/cz/urad-vlady/strategie/strategie-boje-proti-socialnimu-vyloucení-2016-2020?typ=o>>.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.
- WERNING, R., J. M. LOSER a M. URBAN. Cultural and Social Diversity. An Analysis of Minority Groups in German Schools. *The Journal of Special Education*. 2008, č. 1, s. 47-54. ISSN 1538-4764.
- ZÍKOVÁ, Tereza a kol. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2011. ISBN 978-80-261-0053-9.
- ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. Případová konference (Integrační tým). In: MICHALÍK, J., P. BASLEROVÁ, L. FELCMANOVÁ, a kol. *Katalog podpůrných opatření – obecná část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4675-2. Dostupné také z: <<http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/organizacni-podminky/11-1-3-pripadova-konference-integracni-tymy/>>.

## 11 Přílohy

**Tab. 1**

Rozložení první skupiny respondentů, tj. žáků a žaček základních škol, podle ročníků

Ročník	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	Celkem
Počet respondentů	15	7	6	10	13	7	7	6	4	75

**Tab. 2**

Ukázka záznamu dat ze strukturovaných rozhovorů

Třída	1) Internet (ano/ne)	2) Kom. se školou (ano/ne)	AD 2) Způsob	3) Plnění úkolů (ano/ne)	AD 3) Komentář	4) Potřeba podpory (ano/ne)	AD 4) Komentář
-------	----------------------------	-------------------------------------	-----------------	-----------------------------------	-------------------	--------------------------------------	-------------------

3.	ano	ne	Tř. učitelka komunikuje přes WhatsApp, ZZ ho nemá, tř. uč. jinou cestou ZZ nekontaktovala, ani ZZ tř. uč.	ne	Zatím žádné nemají zadané, ZZ se údajně spojí s tř. učitelkou telefonicky	ano	Doučování v rodině již zajištěno od jedné místní NNO, v případě potřeby může probíhat
4.	ne	ano i ne	Kontakt zprostř. přes PPV - tel. s vyučující, nadiktování úkolů, předání rodině	ano i ne	ZZ sdělil, že něco ano, babička pěstounka je ale negramotná	ano	Možné je bezkontaktní předání úkolů a telefonická podpora při plnění úkolů
7.	ano	ano	Přes email s matkou	ano	Zadání úkolů přes email, emailem jsou odesílány ke kontrole	ano	Doučování v rodině již zajištěno dobrovolníkem, bude probíhat dále online

### Vysvětlivky:

PPV = pracovník podpory vzdělávání

ZZ = zákonný zástupce

Původní tabulka záznamu dat obsahuje ještě místo bydliště klienta (s přesností na ORP), kvůli anonymizaci není tento údaj uveden

Přiřazení možnosti *ano i ne*

-,komunikace se školou“: pokud se uskutečnil nějaký kontakt ve smyslu zprostředkování učiva se školou, ale ne přímo v komunikaci, ať už písemnou nebo ústní, mezi rodičem/dítětem a učitelem/asistentem po zahájení distanční výuky (úkoly zadány před odchodem ze školy, úkoly pouze na webových stránkách, kontakt přes jinou osobu); děti nejsou zcela bezprizorní – mají zadané úkoly, o kterých ví, ale nemají žádný další kontakt ani podporu v plnění ze strany školy

-,plnění úkolů“: nějaká forma učení v domácnosti probíhá – procvičování látky, procvičování čtení, nejsou ale plněny zadané úkoly; u jednoho z rodičů výuka probíhá, u druhého ne; apod.

## **Příloha 1**

### **NÁVOD PRO STRUKTUROVANÝ ROZHOVOR S OTEVŘENÝMI OTÁZKAMI**

(Respondenti 1 – rodiče žáků se sociálním znevýhodněním, kteří byli v období sběru dat (březen 2020) žáky základní školy)

-Zahájení rozhovoru: uvedení do tématu – distanční výuka, plnění zadaných úkolů, komunikace se školou na dálku

#### **Otázky:**

- 1) Kolik je v domácnosti dětí?
- 2) Do jakých tříd každé z dětí chodí?
- 3) Máte doma internet?
- 4) Máte doma techniku, se kterou se lze připojit k internetu?

#### **Jednotlivé odpovědi za každé dítě v domácnosti, které navštěvuje základní školu:**

- 5) Jste ve spojení se školou? (Komunikujete s učitelem dítěte?)
  - Pokud ano – jak komunikujete?
  - Pokud ne – proč nekomunikujete?
- 6) Máte ze školy zadané úkoly?
  - Pokud ano – plníte úkoly?
    - Dítě samo; s Vaší pomocí; jak budou úkoly odevzdávány
  - Pokud ne – proč?
- 7) Potřebujete nyní pomoci?
  - S komunikací se školou
  - S plněním úkolů

## **Příloha 2**

### **NÁVOD PRO VEDENÍ POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU**

(Respondenti 2 – pracovníci vzdělávacích služeb)

-Zahájení rozhovoru: seznámení se strukturou, informování o nahrávání, souhlas s nahráváním a zpracováním získaných dat

#### **Vysvětlení struktury:**

Okruh: odpovídá výzkumné otázce

- ➔ Základní otázky, které směřují k zodpovězení výzkumné otázky
  - Doplnující otázky, které v případě potřeby rozvádí základní otázku
    - Probing; podněty k dalšímu rozvedení odpovědi

#### **OKRUH 1**

Vstupní předpoklady pro distanční výuku

- ➔ Co jste věděla o rodině, když jste v ní začala řešit distanční vzdělávání?
  - Co je důležité vědět; co bylo nutné pro distanční výuku mít; z čeho jste vycházela při komunikaci s rodinou a při podpoře/doučování
- ➔ Myslíte, že nějaké know-how měly i školy?
  - Co ano; co ne?
    - Probing: proč si to myslíte? Proč Vám to přijde důležité? Můžete to rozvést?

Internet a technika

-uvedení do situace: na jaře jsme zjistily, že poměrně velké % rodin má internet a nějakou techniku ke spojení se školou (ze 75 žáků bylo bez internetu pouze 15; 60 dětí mělo internetové připojení); nějakou techniku měly dokonce všechny děti – z toho můžeme vyvodit, že by neměl problém být online a participovat online na výuce/plnit úkoly

➔ Jak vnímáte situaci u svých klientů Vy?

- Byli všichni, nebo téměř všichni, ve spojení se školou, když měli techniku?
- Jsou to čísla, která odpovídají skutečnosti?
- Pokud ne - v čem je problém? Stav techniky, velikost datového připojení,...?

## OKRUH 2

### Překážky pro distanční vzdělávání

➔ Na straně rodiny: participovali rodiče a děti (klienti) na distanční výuce?

- Pokud rodiny neplnily zadané úkoly, proč to bylo?
- Pokud rodiny nekomunikovaly se školou, proč to bylo?
- Jak vypadá plnění úkolů v běžné prezenční docházce? Bylo to stejné/jiné během distanční výuky?
  - rozvedení jednotlivých odpovědí, vytipování témat; předpoklad – problémy jako v prezenční výuce (prostředí domácnosti, rodič, který nezvládá látku, přidává se technika)

➔ Na straně školy: jak pracovala škola s rodinami?

- Zohledňovaly školy výchozí podmínky rodiny?
- Zohledňovaly potřeby dětí, které mají v prezenční výuce?
- Volily školy individuální přístup?
- Co se Vám zdá s ohledem na potřeby žáků (Vašich klientů, žáků se sociálním znevýhodněním) jako nevhodná/špatná/nefunkční praxe?
  - Zadávání úkolů, plnění úkolů, odevzdávání úkolů
- -//- vhodná/dobrá/funkční praxe?
  - Lze navázat na výpovědi z „překážky na straně rodiny“ – např. když rodič nemá email...

## OKRUH 3

### Spolupráce se školami

➔ Probíhala spolupráce mezi Vámi a školou?

- Nyní v distanční výuce
- V prezenční výuce se spolupráce daří?

- Jak to vypadá; kdo ji iniciuje, vede k pozitivním změnám – přínosy, v čem pomáhá Vám, rodině, učitel
- ➔ Setkáváte se s tím, že školy mají přehled o poskytovaných vzdělávacích a sociálních službách pro tuto cílovou skupinu?
  - Ví, že se na Vás mohou obrátit?
  - Ví, co očekávat?
    - Proč ano, proč ne, lze s tím něco dělat? Mají předchozí zkušenost?
    - Pokud ano – jak to probíhá; pokud ne – proč; překážky; komunikace s učiteli, vedením škol, výchovnými poradci – případně jaké další osoby by mohli vstoupit a pomoci – máte s tímto zkušenost?
- ➔ Jaké máte zkušenosti s case managementem s ohledem na školy?
  - Funguje to? V čem ano, v čem ne?
  - Mezioborová spolupráce – zkušenost s ní? (více aktérů než je škola, rodič a případně Vy jako pracovník vzdělávacích služeb)